

Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет»  
Институт иностранных языков  
Кафедра английской филологии и сопоставительного языкознания

**Упражнения на осознанную имитацию как основной способ борьбы  
с фонетической интерференцией на начальном этапе обучения  
иностранному языку**

Выпускная квалификационная работа

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой

\_\_\_\_\_

дата

\_\_\_\_\_

подпись

Исполнитель:  
Техова Анна Михайловна  
обучающаяся группы БА-44

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Мурзич Александра Николаевна  
канд. пед. наук, доцент

\_\_\_\_\_

подпись

Екатеринбург 2018

## СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	3
ГЛАВА 1. ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЗВУКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ .....	9
1.1. Принципы обучения фонетике и фонетическая интерференция на начальном этапе обучения .....	9
1.2. Отбор фонетического минимума для младших школьников .....	17
1.3. Особенности английской и русской фонетических систем .....	22
ГЛАВА 2. ПРЕОДОЛЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ .....	32
2.1. Особенности фонетических упражнений на осознанную имитацию ...	32
2.2. Анализ учебника «Английский в фокусе. Spotlight 2» для вторых классов .....	39
2.3. Применение системы упражнений на осознанную имитацию для преодоления фонетической интерференции .....	44
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	56
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ .....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ 1 .....	69
ПРИЛОЖЕНИЕ 2 .....	69

## ВВЕДЕНИЕ

В современном мире знание иностранных языков играет огромную роль в международной коммуникации; число людей, изучающих английский язык, возрастает с каждым годом. Данная ситуация приводит к возникновению взаимовлияния языков и языковой интерференции.

Явление языковой интерференции может быть определено как результат взаимодействия двух языковых систем, проявляющийся в виде искажения норм изучаемого языка под влиянием родного. Интерференция подразделяется на лексический, фонетический, грамматический типы. Одним из самых распространённых типов языковой интерференции является фонетическая интерференция, проявляющаяся в виде искажения произносительной нормы иностранного языка [Вишневская 2001: 5]. Учёные полагают, что успешное овладение иностранным языком в первую очередь зависит от степени сформированности фонетических навыков [Щукин 2011: 31]. Также для изучения фонетической интерференции важным является разграничение универсальных и специфических черт в системах контактирующих языков. Сравнение фонетических систем русского и английского языков может послужить базой для разработки методик, направленных на преодоление фонетической интерференции.

Е.И. Пассов отмечает, что дети младшего школьного возраста наиболее подвержены отрицательному влиянию родного языка. Следовательно, на начальном этапе обучения следует уделять большое внимание работе над произношением и осуществлять одновременную, параллельную работу над звуками иностранного языка и над его ритмико-интонационными моделями [Пассов 2002: 4]. Рассматривая особенности работы над фонетикой на начальном этапе, можно столкнуться с проблемой отбора фонетического минимума для младших школьников. Фонетический минимум может включать звуки, интонационные структуры и другие элементы. Обычно

трудности учеников возникают при знакомстве со звуками иностранного языка, несовпадающими со звуками родного языка, поэтому максимально приближенные к фонемам родного языка иностранные фонемы стоит исключать из фонетического минимума на начальном этапе.

Два основных типа упражнений, которые используются для преодоления фонетической интерференции и тренировки слухопроизносительных навыков: слушание образца и воспроизведение. Необходимо, чтобы слушание сопровождалось заданием, которое концентрирует произвольное внимание учащихся на какой-либо характеристике фонемы. Упражнениям на воспроизведение стоит уделять большее количество времени, поскольку данные задания способны активизировать все силы учеников для качественного воспроизведения нового звука. Обычные имитационные упражнения, исключающие понимание особенностей иноязычного звука не является достаточно эффективной для младших школьников, так как на учеников большое влияние оказывают артикуляционные особенности их родного языка. Систематическое проведение упражнений на осознанную имитацию способно помочь преодолеть и предупредить фонетическую интерференцию.

Проблемами фонетической интерференции занимались такие исследователи как Е.И. Пассов, Л.В. Щерба, Н.Е. Куприянова, Н.А. Любимова, А.Н. Щукин, Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Порожняк и другие учёные, благодаря которым были достигнуты большие успехи в данной области. Тем не менее, проблема преодоления фонетической интерференции продолжает оставаться открытой. Разработка новых прогрессивных приёмов и методик преподавания иностранного языка является целью многих современных научных работ. В связи с этим наше исследование направлено на разработку комплекса упражнений, предупреждающих отрицательное взаимовлияние фонетических систем русского и английского языков.

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных упражнений для преодоления фонетической интерференции. Эффективность обучения фонетике детей младшего школьного возраста зависит от выбора средств для поддержания их интереса к выполняемой деятельности. Также актуальность исследования связана с недостаточной изученностью проблемы фонетической интерференции на раннем этапе обучения.

Научная новизна исследования определяется тем, что упражнения на осознанную имитацию рассматриваются в работе как самый эффективный способ преодоления интерференции. В работе приводится подробное описание данного вида упражнений на воспроизведение и его подтипов.

В рамках данной работы мы обратимся к исследованию отрицательного явления фонетической интерференции у младших школьников и методики её преодоления.

**Объект** нашего исследования – фонетическая интерференция у учащихся младшего школьного возраста.

**Предмет** исследования – преодоление фонетической интерференции с помощью упражнений на осознанную имитацию на начальном этапе обучения иностранному языку.

**Цель** данного исследования: разработать комплекс упражнений на осознанную имитацию, направленный на преодоление фонетической интерференции на начальном этапе обучения иностранному языку.

Реализация поставленной цели требует решения следующих задач:

- 1) рассмотреть принципы обучения фонетике и специфику фонетической интерференции на начальном этапе обучения;
- 2) изучить основные подходы к отбору фонетического минимума на начальном этапе обучения;
- 3) сравнить ключевые особенности фонетических систем русского и английского языка;

4) проанализировать учебник по английскому языку для начальных классов «Английский в фокусе. Spotlight 2» с целью выявления места и роли фонетических упражнений, направленных на формирование фонетических навыков младших школьников;

5) выделить главные типы и принципы фонетических упражнений на осознанную имитацию;

6) на основе полученной информации разработать упражнения на осознанную имитацию, способствующие преодолению фонетической интерференции и соответствующие темам учебника «Английский в фокусе. Spotlight 2» для вторых классов: «My Family», «My Home», «My Birthday», «My Favorite Food», «My Animals», «At the Circus», «My Toys», «My Holidays».

7) применить упражнения на практике и сделать выводы.

Материалом исследования послужил языковой материал для формирования фонетических навыков в учебно-методическом комплекте по английскому языку «Английский в фокусе. Spotlight 2» для 2 классов.

Методологическая база исследования строится на теоретических и методических принципах обучения фонетике иностранного языка, разработанных в трудах Е.И. Пассова, А.А. Миролубова, Н.Д. Гальсковой, Н.С. Трубецкого, А.Н. Щукина, Е.Н. Солововой и др., а также теоретических положениях о фонетической интерференции, разработанных в исследованиях Н.А. Любимовой, Е.А. Будник, Е.А. Аристовой и др.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в нём систематизированы основные теоретические положения о фонетической интерференции при обучении детей младшего школьного возраста, а также разработаны теоретически обоснованные и опытно проверенные имитационные упражнения для борьбы с фонетической интерференцией на начальном этапе обучения иностранному языку.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанное учебно-методическое пособие с имитационными упражнениями на воспроизведение может применяться в учебном процессе в общеобразовательных школах.

В работе использовались следующие методы исследования при анализе лингвистической и методической литературы: описательный (описание специфики фонетической интерференции и обучения фонетике на начальном этапе, подходов к отбору фонетического минимума, анализ учебника для вторых классов, описание видов упражнений на осознанную имитацию), сравнительно-сопоставительный (анализ особенностей фонетических систем английского и русского языков). Также в работе был использован статистический метод (графическое представление результатов исследования). Упражнения были внедрены с помощью эксперимента, состоящего из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. Участниками эксперимента были ученики 2 класса.

Выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав и выводов по ним, заключения, библиографического списка, двух приложений и апробации. Работа была апробирована в рамках десятой Международной Студенческой Научно-практической конференции «Актуальные проблемы лингвистики и методики», которая состоялась 12 апреля 2018 года. Объём работы составляет 58 страниц.

Во введении определяется актуальность работы, её объект, предмет, цель и задачи, материал, методологическая база, научная новизна, а также теоретическая и практическая значимость исследования. Первая глава изучает основные принципы обучения фонетике и фонетическую интерференцию на начальном этапе обучения иностранному языку, проблему отбора фонетического минимума и сравнительный анализ особенностей фонетических систем русского и английского языков. Вторая глава содержит анализ учебника для вторых классов «Английский в фокусе. Spotlight 2».

Также в данной главе выделяются типы имитационных заданий и описывается эксперимент с применением разработанного комплекса упражнений. В заключении даны общие выводы исследования.



## ГЛАВА 1. ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ПРИ ВОСПРИЯТИИ ЗВУКОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

### 1.1. Принципы обучения фонетике и фонетическая интерференция на начальном этапе обучения

Целью начального этапа обучения иностранному языку является формирование умений и навыков иноязычного общения. Методике обучения иностранному языку на начальном этапе следует уделять большое внимание, так как необходимо с первых лет обучения сформировать основы речевой деятельности на иностранном языке, что определяет успешность освоения языка в будущем. Овладение устной речью, чтением и письмом является целью обучения иностранному языку в начальной школе. Поскольку первый этап обучения обычно основывается на устной обработке материала без чтения и письма, работа на начальном этапе должна носить имитативный характер в пределах речевых образов и типовых предложений с последующим переходом на упражнения в устной речи с какой-либо опорой.

Обучению фонетике должно уделяться особое внимание, так как от него в существенно зависит успешность овладения устной речью. М.Я. Гловинская отмечает, что на фонетических навыках строятся все виды речевой деятельности [Гловинская 2008: 271]. Значительные искажения произносительных норм могут привести к непониманию речи говорящего и нарушить процесс коммуникации. В.А. Виноградов справедливо замечает, что отрицательное влияние родного языка выявляется тогда, когда учащийся обладает высоким разговорным уровнем родного языка [Виноградов 1976: 64]. Л.И. Баранникова отмечает, что языковая интерференция проявляется в виде изменения в структуре одного языка под влиянием другого [Баранникова 1972: 5]. Фонетический подтип языковой интерференции является одним из наиболее распространённых при обучении

иностранному языку. В.А. Виноградов определяет языковую интерференцию как процесс, вследствие которого происходит отклонение от норм изучаемого языка под влиянием системы родного языка [Виноградов 1990: 197]. В.В. Алимов отмечает, что недостаточное внимание проблеме фонетической интерференции может привести к различным ошибкам, а также акценту и срыву коммуникации [Алимов 2005: 2].

Начальный этап обучения иностранному языку принято считать самым ответственным и трудоёмким, так как именно на нём происходит становление слухопроизносительных навыков. Н.Л. Федотова определяет произносительные или фонетические навыки как «автоматизированные операции адекватного распознавания воспринимаемых на слух речевых сигналов и воспроизведение словесного комплекса артикуляторных движений, характерных для звуков данного языка» [Федотова 2015: 62]. Также фонетические навыки определяются как автоматизированные слуховые и речемоторные операции, которые обеспечивают восприятие и воспроизведение разных фонологических единиц, лежащих в основе системы и нормы данного языка [Любимова 2015: 177].

Сформированность слухопроизносительных навыков является обязательным условием адекватного понимания речи и точности в выражении мыслей. Корректное произношение звуков языка означает не только верную артикуляцию звуков и звукосочетаний, а также владение интонацией, умение расставлять ударение и паузы, соответствующие нормам изучаемого языка.

Основными требованиями к произносительным навыкам является фонематичность или уровень точности фонетического оформления речи, достаточный для понимания её слушающим, и беглость или уровень автоматизации навыков, который позволяет учащимся говорить в естественном темпе речи. Фонетические навыки легко деавтоматизируются,

если систематически не тренировать их, в результате появляются отклонения от нормы произношения.

Н.И. Гальскова считает, что овладение фонетической базой иностранного языка на начальном этапе обучения не является самоцелью и должно быть в тесной связи с обучением видам речевой деятельности [Гальскова 2013: 274]. Е.И. Пассов придерживается подобной точки зрения и отмечает, что на начальном этапе работа над произношением не является самостоятельным аспектом изучения, а осуществляется в связи с развитием устной речи, что требует одновременной, параллельной работы и над звуками иностранного языка, и над его ритмико-интонационными моделями [Пассов 2002: 4]. На данном этапе учащиеся знакомятся со звуками, тренируют их произношение и применяют приобретённые навыки в устной речи. Именно поэтому на начальном этапе преобладают устные формы работы над языковым материалом. При хорошей отработке произносительной стороны высказывания учащиеся переходят к осуществлению говорения как вида речевой деятельности. Формирование основ произношения начинается с введения фонетического материала, который должен соответствовать возрастным особенностям учащихся. Впоследствии чтение и письмо следует сопровождать проговариванием вслух, что даст дополнительные возможности для развития слухопроизносительных навыков.

Работа над фонетикой начинается со знакомства учащихся с новым звуком, восприятия данного звука в словах или фразах на слух. Учёные отмечают, что каждая фонема иностранного языка должна рассматриваться по отдельности [Джапаридзе 1985: 14]. После того, как учитель поясняет артикуляцию звука, учащиеся повторяют его за учителем или диктором: сначала сам звук, далее данный звук в сочетании с другим звуком, затем в слове, словосочетании, фразе. Учитель знакомит учеников с транскрипционным значком звука. При введении звуков учитель может

задействовать жесты. Эффективное введение звуковых моделей может сопровождаться отбиванием ритма. Система фонетических упражнений обеспечивает успешное овладение языковым материалом и предупреждение явления фонетической интерференции.

Главным образом, для овладения фонетической базой иностранного языка необходимо усвоить «артикуляционный уклад, характерный для носителей языка» – естественное положение органов артикуляционного аппарата при отсутствии какой-либо артикуляции. Проведение многочисленных фонетических упражнений должны помочь учителю добиться того, чтобы артикуляционный уклад иностранного языка со временем стал для учащихся привычным, при этом учащиеся не замечали бы момент перехода с одного артикуляционного уклада на другой.

Необходимым условием становления произносительных навыков младших школьников также является определение зон фонетической интерференции. Фонетическая интерференция является искажением вторичной фонематической системы и её норм в результате взаимодействия в сознании говорящего произносительных норм двух языков. Фонетическая интерференция приводит к нарушению взаимодействия слухопроизносительных навыков и неадекватному восприятию фонетической системы изучаемого языка [Вишневская 1993: 36]. Многие учёные отмечают, что фонетическая интерференция – самая распространённая при обучении иностранному языку [Будник 2009: 71].

Фонетическая интерференция имеет место, как при восприятии, так и при производстве речи. То есть она затрагивает перцептивную и артикуляционную базы, и проявляется в нарушении иерархии и взаимодействия слухопроизносительных навыков в речи на языке вторичной системы. Слуховые навыки принадлежат к перцептивной базе, которая используется при восприятии звуков языка. Влияние фонематической системы родного языка на перцептивном уровне приводит к искаженному

восприятию фонетической стороны речи на неродном языке, что приводит к различным ошибкам, а также к трудностям при коммуникации и указывает на несформированность перцептивной базы изучаемого языка. Сформированность перцептивной базы достигается тогда, когда говорящий способен распознавать все фонемы изучаемого языка.

Фонетическую интерференцию можно рассматривать как результат взаимодействия двух или более фонематических систем языков и как процесс этого взаимодействия. Реже фонетическая интерференция рассматривается как предпосылка взаимодействия систем двух языков: здесь принято говорить о том, что она определяется индивидуальными навыками говорящих в определённом социальном коллективе. Акцентную речь иногда связывают с психологическим барьером при речевом общении, когда человек стремится к упрощению произношения вследствие недостаточного владения иностранным языком [Багана 2006: 55].

Говоря о фонетической интерференции, следует упомянуть о двух распространённых её ситуациях. В первом случае учащийся не слышит разницы между фонемами родного и изучаемого языка, что приводит к ошибкам, определяющимся перцептивными свойствами говорящего. Во втором случае говорящий различает звуки двух языков, но не способен их артикулировать из-за отрицательного влияния фонематической системы родного языка. В данном случае ошибки являются моторными. Эти две ситуации фонетической интерференции являются наиболее частотными. Их возникновение зависит от особенностей артикуляции систем двух взаимодействующих языков и от степени развитости слухопроизносительных навыков самих говорящих.

Н.А. Любимова считает, что фонетическая интерференция приводит к переосмыслению признаков звуковой системы неродного языка, и только сравнительный анализ звуковых систем, находящихся в контакте, позволяет предсказать возможные ошибки при изучении иностранного языка

[Любимова 2015: 175]. Таким образом, для того чтобы сформировать у учеников способность различать системы родного и изучаемого языка, нужно обучать их с помощью парных противопоставлений, узнавания и идентификации. В психолингвистическом аспекте фонетическая интерференция определяется как искажение вторичной языковой системы и её нормы в результате взаимодействия в сознании говорящего фонетических систем и произносительных норм двух языков, проявляющегося через интерференцию слухопроизносительных навыков.

Сегодня при обучении произношению на начальном этапе используется артикуляторный подход. Учащиеся усваивают специфику артикуляционной базы иностранного языка, а также характерные особенности ударения и интонации. Начало обучения иностранному языку должно быть связано с постановкой и внимательной отработкой каждого звука, для чего необходим вводный фонетический курс с использованием специальных терминов. Последовательность предъявления фонетического материала диктуется его нуждами для общения [Соловова 2010: 67]. Формирование произносительных навыков должно быть опережающим, учащиеся должны понимать работу органов артикуляции для чёткого произнесения каждого звука. Навыки воспроизведения и восприятия следует формировать отдельно.

Обучение, основанное на данном подходе, сочетает имитацию и доступное описание артикуляции, как фонем, так и ударения. Многие фонемы могут быть описаны и пояснены с использованием жестикуляции и дополнительных опор. Артикуляторный подход подразумевает усвоение особенностей артикуляции фонем, которое опережает усвоение их акустической стороны [Соловова 2010: 67]. Обучение произношению в данном случае следует начинать с изучения артикуляционных позиций, характерных для произношения различных фонем, и овладения этими артикуляционными позициями для их произношения. Подобный подход к

обучению фонетике на начальном этапе способен обеспечить параллельное изучение учениками фонетической, грамматической и лексической базы иностранного языка.

Речь учителя на начальном этапе обучения иностранному языку должна быть утрированной и демонстративной, поэтому артикуляционные правила обычно носят аппроксимированный характер. Единицей обучения на данном этапе является фраза, поэтому фонетические упражнения основаны на повторении примера за учителем или диктором. При допущении учениками ошибок в произношении, соответствующие фонемы должны вычленяться из фразы и отрабатываться. После фонемы снова должны включаться во фразу, при этом процесс следует организовывать постепенно – начинать со слогов, затем слов, словосочетаний и заканчивать фразами, которые должны проговариваться учениками за диктором или учителем.

Также на начальном этапе следует уделять достаточное внимание не только слухопроизносительным, но и ритмико-интонационным навыкам. Н.Б. Вольская подчёркивает, что фонетические навыки не ограничиваются способностью различать на слух фонемы и воспроизводить их, умение правильно интонировать также является важным при обучении фонетике иностранного языка [Вольская 1985: 327].

Слухопроизносительные навыки представляют собой способность производить правильную ассоциацию слышимого звука с соответствующим ему значением, а также артикулировать звуки, которые соответствуют определённому значению, соединять их в слова, словосочетания и предложения. Ритмико-интонационные навыки подразумевают знание интонации, ударения, паузации [Гутнова 2000: 92]. Интонация помогает выразить смысловую и эмоционально-волевою сторону высказывания. Она проявляется через последовательные изменения высоты тона, ритма и темпа речи, общего тембра звучания.

Изучение интонации является наиболее сложным аспектом фонетических навыков работы над языком, так как интонация обусловлена коммуникативными намерениями. Коммуникативные намерения основаны на логической функции интонации, выражающейся с помощью семантических и синтаксических средств языка. Обучение интонации проводится на основе фраз, диалогических единств и мини-текстов. На начальном этапе следует использовать диалогические единства. Упражнения на воспроизведение следует представлять в виде повторения за диктором или учителем различных скороговорок, интонирования фраз по образцу с последующим прочтением, группировки слов по различным фонетическим признакам.

На начальном этапе обучения используют хоровую, индивидуальную и парную организационные формы работы. Хоровая форма работы расширяет временные рамки упражнений, так как каждый ученик имеет возможность многократно произнести соответствующие звуки. Хоровая работа, так же как и парная, концентрирует внимание учащихся на артикуляционных особенностях фонем, а также добавляет им наглядность и снимает языковой барьер. Тем не менее, хоровую и парную работу следует сочетать с индивидуальной работой, чтобы отслеживать индивидуальный прогресс учащихся.

Итак, на начальном этапе обучения одной из важнейших задач является формирование слухопроизносительной базы, умений правильно ассоциировать слышимый звук с соответствующим ему значением и продуцировать звуки. Также на данном этапе происходит применение приобретённых навыков в устной речи. Фонетические навыки имеют смыслоразличительное значение, и при неправильном произнесении какой-либо фонемы слово может потерять или поменять свои семантические свойства. Таким образом, проблема преодоления фонетических трудностей требует ещё на начальном этапе обучения иностранному языку.



## 1.2. Отбор фонетического минимума для младших школьников

Языковой материал, составляющий основу содержания всего обучения, подразделяется на фонетический, лексический и грамматический материал. Отбор языкового материала, прежде всего, должен удовлетворять целям обучения. М.В. Дьячков отмечает, что обучение иностранному языку может привести к «полуязычию», то есть к искажению не только норм иностранного, но и родного языка. Именно поэтому обучающиеся должны изучать только тот материал, который соответствует их возрасту и уровню образования [Дьячков 1992: 51]. Учёные выделяют несколько основных подходов для отбора языкового материала. В.Л. Скалкин предлагает три подхода, основывающихся на следующих аспектах: личный опыт преподавателя и его интуиция, языковое наполнение отобранных текстов, выделение наиболее частотных единиц [Волкова 2014: 772].

Первый подход к отбору языкового материала – эмпирический. Данный подход подразумевает выбор материала на основе личного опыта методиста. По мнению учёного, любой человек, владеющий иностранным языком, может выделить языковые явления, которые нужны для достижения целей обучения, на основе своего опыта и интуиции, особенно когда данные цели предусматривают общение на иностранном языке [Волкова 2014: 773]. Эмпирический подход может использоваться на начальном этапе обучения иностранному языку. Затруднения при использовании данного подхода могут появиться на следующих ступенях обучения, когда опыта преподавателей для отбора языкового материала может быть недостаточно. Также эмпирический подход захватывает и аспект отбора материала по языковому наполнению текстов. В данном случае подбираются тексты, в которых выделяются определённые языковые явления, включающиеся в языковой материал. Критерий отбора материала по текстам используется на старших ступенях обучения языку, так как в текстах часто присутствует случайная

лексика и редко используемые грамматические конструкции. На начальном этапе обучения детей младшего школьного возраста все рассматриваемые тексты должны содержать только изучаемые языковые явления.

Второй подход, используемый для отбора языкового материала, это лингвистический подход [Волкова 2014: 774]. Много критериев отбора материала строится на следующих лингвистических характеристиках языковых явлений: сочетаемость и многозначность слов, семантическая и словообразовательная ценность, стилистическая нейтральность. Критерий сочетаемости связан со способностью слов комбинироваться в речи с другими словами. В соответствии с критерием многозначности в первую очередь выделяются языковые явления, способные обозначать несколько объектов действительности. Критерий семантической ценности предполагает выделение наиболее важных явлений, связанных с окружением школьников и жизнью страны изучаемого языка. Критерий стилистической нейтральности заключается в исключении из языкового минимума явлений разговорной речи. Данный подход используется на всех степенях обучения иностранному языку.

Третий подход к отбору языкового материала – прагматический. Данный подход основан на коммуникативных целях и требованиях для общения на иностранном языке. В основе прагматического подхода лежит критерий частотности, который подразумевает отбор единиц, чаще всего используемых в речи [Волкова 2014: 775]. Прагматический подход может быть эффективно использован на начальном этапе обучения иностранному языку, так как данный этап в первую очередь ставит перед собой коммуникативные задачи.

Перечисленные подходы могут применяться и при отборе фонетических явлений. При отборе фонетического минимума следует учитывать другие аспекты изучаемого языка. Эффективность фонетического минимума определяется его соответствием изучаемой лексике и интонации

фраз, которые строятся на основе лексико-грамматического минимума. Фонетический минимум подразделяют на активный и пассивный. Однако, в отличие от лексического минимума, активный и пассивный фонетический минимум тесно связаны между собой, так как слухопроизносительные навыки подразумевают и навыки говорения, и навыки понимания речи на слух. Таким образом, младшие школьники должны параллельно овладевать единицами активного и пассивного фонетического минимума.

Фонетический минимум состоит из таких элементов как звуки, звукосочетания, фонетические явления и интонационные структуры. Затруднения у учеников обычно вызывает проблема дистрибуции звуков, несовпадающей с родным языком. Таким образом, фонетический минимум включает в себя случаи нехарактерной для родного языка дистрибуции звуков [Миролюбов 2010: 156]. В фонетический минимум следует включать отличные от фонем родного языка иностранные звуки, поэтому близкие или сходные фонемы стоит исключать из фонетического минимума.

Фонетический минимум – это материал иностранного языка, подлежащий специальной отработке. Поэтому если фонема родного языка максимально приближена соответствующей фонеме иностранного языка, то не следует включать данную иностранную фонему в фонетический минимум. Вместе с тем выделяются случаи серьёзных расхождений в фонематических системах родного и иностранного языка. Следовательно, одним из важнейших условий отбора фонетического минимума является сопоставительный анализ произносительных систем родного и изучаемого языка, а также анализ типичных ошибок учащихся. Вследствие различия двух звуковых систем в составе фонем и их аллофонов при изучении иностранного языка возникает межъязыковая фонетическая интерференция.

Фонетика является базой, без которой невозможно изучение ни лексического, ни грамматического строя языка. Овладение звуковым строем языка является одной из главных задач при обучении иностранному языку,

что включает в себя артикуляционные навыки и элементы звуковой выразительности речи. Звуковой строй языка необходимо рассматривать с разных сторон, так как каждый язык характеризуется своей системой звуков с отличительными качествами и особенностями [Порожняк 2014: 557].

Первым принципом отбора фонетического материала является принцип соответствия потребностям общения. Данный принцип строится на включении в фонетический минимум фонем, которые способствуют коммуникации и определяют идиоматичность изучаемого иностранного языка. Также сюда следует относить и явления интонации. При этом выбираться должны интонемы, которые непосредственно влияют на значение выражений; остальные силовые и темпоральные изменения основного тона голоса не должны учитываться при отборе фонетического минимума. Например, использование восходящей интонации при постановке разделительного вопроса показывает, что собеседник ждёт ответа на вопрос, согласия или несогласия с утверждением. Однако то же самое предложение, произнесённое с нисходящей интонацией, может быть рассмотрено как демонстрация уверенности в своих словах. В данном случае восходящий и нисходящий тон высказывания могут быть добавлены в фонетический минимум.

Второй принцип отбора фонетического минимума – это стилистический принцип. Учёные выделяют два стиля произношения: полный (академический), подразумевающий следование норме, и неполный (разговорный), который допускает девиации и отклонения от норм. Полный стиль отличает замедленный темп, тщательная артикуляция и чёткость речи [Миролюбов 2010: 157]. Данный принцип особенно важен на начальном этапе обучения иностранному языку младших школьников, так как на нём происходит становление слухопроизносительных навыков. Л.В. Щерба подчёркивал важность обучения академическому стилю произношения,

отмечая, что данный стиль – это «тот стиль, в котором педагог преподносит своему ученику звуки и их сочетания, стараясь сделать их ему вразумительными» [Куприянова 2014].

Третьим принципом отбора фонетического минимума, связанным со стилистическим принципом, является принцип нормативности произношения. Например, стандартное академическое произношение слов *eyes, wife, wide* включает в себя дифтонг [ai], тогда как ирландские диалекты подразумевают в данных словах произношение дифтонга [ɔi]. Данный принцип отбора минимума подразумевает исключение диалектно окрашенного произношения, а также произношения, которое распространено в живой разговорной речи.

Четвёртым принципом отбора минимума является учёт особенностей родного языка, поэтому преподаватель иностранного языка должен отбирать тот фонетический материал, который вызывает характерные произносительные трудности у учащихся. Некоторыми методистами также выделяется пятый принцип – принцип соответствия фонетических явлений изучаемой лексике. По нашему мнению, данный принцип не уместен при отборе фонетического минимума, так как даже небольшой объём обязательного для младшего школьника словарного минимума охватывает практически все фонетические явления. Фонетические минимумы разных языков могут существенно отличаться.

А.А. Миролубов ставил другой важный вопрос, связанный с фонетическим минимумом – вопрос о системе транскрипции. Фонетическая транскрипция определяется как способ записи устной речи с целью точной передачи произношения [Новый словарь методических терминов и понятий 2009: 339]. В последние десятилетия в разных словарях стали приводиться различные системы транскрипционных знаков, что связано с изменениями норм британского стандартного произношения. Многие современные фонетисты отразили все качественные изменения звуков в их

транскрипционных знаках. Сегодня фонетическая транскрипция А. Гимсона стала международной и универсальной, она признана большинством известных фонетистов и авторов словарей [Миролюбов 2010: 154]. А. Гимсон усовершенствовал фонетическую транскрипцию своих предшественников, введя качественно-количественный принцип. Данный принцип заключается в том, что гласные следует различать по способу и месту артикуляции – то есть, по их качеству [Gimson 2014: 35]. Транскрипция А. Гимсона встречается в ряде многих современных словарей ведущих издательств – Лонгман, Кембридж. При отборе фонетического минимума учителям следует опираться на универсальную систему транскрипционных знаков.

Итак, отбор языкового материала на начальном этапе обучения иностранному языку основывается на эмпирическом, лингвистическом и прагматическом подходе. При этом эмпирический подход эффективен только на начальном этапе. Отбор фонетического материала для учеников младшей школы строится на четырёх принципах: соответствие потребностям общения, нормативность произношения, учёт особенностей родного языка и стилистический принцип. Проблема выбора системы транскрипционных знаков также является важной при отборе фонетического минимума на начальном этапе.

### 1.3. Особенности английской и русской фонетических систем

Рассматривая фонетическую интерференцию и способы её преодоления, важно обращать внимание на особенности звуков родного и иностранного языка. Н.А. Любимова считает, что фонетическая интерференция приводит к переосмыслению признаков звуковой системы неродного языка, а возможные ошибки могут быть предсказаны с помощью сравнительного анализа двух языковых систем [Любимова 1985: 15]. Таким образом, для того чтобы сформировать у учеников способность различать

системы родного и изучаемого языка, нужно обучать их с помощью парных противопоставлений, узнавания и идентификации.

Английский и русский языки относятся к разным ветвям индоевропейской семьи языков, поэтому различий между двумя фонетическими системами довольно много. Алфавит современного русского языка состоит из 33 букв, английский алфавит – из 26 букв. Количество звуков в русском и английском языках примерно одинаково: в английском языке – 44 звука, в русском – 42 звука.

Различием фонетических систем двух языков является преобладание согласных звуков в фонетической системе русского языка, тогда как английский язык отличается разнообразием гласных звуков. Особенностью русского алфавита является наличие мягкого и твёрдого знаков. В таблице ниже приведено соотношение количества букв и звуков в двух языках (см. Таблица 1).

Таблица 1

**Соотношение количества букв и звуков в английском и русском языках**

Языки	Согласные буквы	Гласные буквы	Согласные звуки	Гласные звуки
Английский	20	6	24	20
Русский	21	10	36	6

Русский язык характеризуется отсутствием деления гласных по признаку долготы, тогда как фонетическая система английского языка подразумевает разделение гласных звуков на монофтонги, дифтонги и трифтонги [Буланин 2011: 63]. Монофтонгами называют неделимые гласные звуки, которые не разделяются на два элемента. При их артикуляции речевой аппарат стабилен и неизменен весь период звучания. В английском языке 12 монофтонгов: [i:], [ɪ], [u], [u:], [e], [ə], [z:], [ɔ], [ɔ:], [æ], [ʌ], [a:]. Долгота

монофтонгов в транскрипции обозначается двумя вертикально расположенными точками, в то время как дифтонги и трифтонги являются долгими гласными по определению. Краткость и долгота гласных в английском языке является смыслоразличительным признаком, в отличие от русского языка. Многие английские фонемы в русском языке воспринимаются как один и тот же звук. Например, английское слово ship [ʃɪp], произнесённое с долгим звуком, становится совершенно другим словом – sheep [ʃi:p].

Дифтонги – это гласные звуки, состоящие из двух монофтонгов, произносимые слитно и без пауз. Один звук дифтонга называется ядром, он всегда находится под ударением, другой звук – слабый и ненапряжённый, называется скольжением. Стандартный английский вариант произношения предусматривает 8 дифтонгов: [əʊ], [aʊ], [aɪ], [eɪ], [ɔɪ], [ɪə], [ɛə], [ʊə]. Существует два типа дифтонгов. Первый тип – нисходящие дифтонги, в которых за ядром следует скольжение, например, сюда относят дифтонги [aʊ], [aɪ], [eɪ]. Второй тип – восходящие дифтонги, в которых, наоборот, вершина следует за слабым компонентом. Например, дифтонг [əʊ]. Учёные также выделяют равновесные дифтонги, характеризующиеся невозможностью выделить ядро, так как оба компонента равноценны. Данный тип дифтонгов отсутствует в английском языке. Русской системе фонем характерны сочетания гласных со звуком [й’]: [й’а], [й’о], [й’у], [й’э], но данные сочетания являются транскрипцией букв алфавита: я, ё, ю, е. Дифтонгизация гласных звуков в русском языке не предусмотрена [Щерба 2017: 91]. Трифтонги – гласные звуки, состоящие из трёх монофтонгов. Трифтонги также отсутствуют в русской фонетической системе. В английском языке всего 2 трифтонга: [aɪə], [aʊə].

Ж.В. Ганиев отмечает, что русский язык относится к языкам ярко выраженного консонантного типа, то есть количество согласных звуков языка превышает средние показатели по сравнению с другими языками мира



[Ганиев 2014: 55]. Английский язык, напротив, является примером вокалического языка. Говоря о согласных звуках, стоит упомянуть, что звонкие согласные в конце слов и перед глухими согласными в русской фонетической системе, как правило, оглушаются. Например, в словах рог [к], воз [с], брод [т]. В английском языке оглушения часто не происходит, так как за ним может последовать потеря семантического компонента. Например, bat [t] летучая мышь – bad [d] плохой, mad [d] сумасшедший – mat [t] коврик. Хотя в британских вариантах английского языка встречается незначительное оглушение согласных в конце слова, звонкие звуки всё равно произносятся отлично от глухих.

Английский язык также имеет тенденцию к произнесению согласных с придыханием. Согласные [p], [t], [k] произносятся с аспирацией или придыханием кроме сочетаний [sp], [sk], [st]. Это фонетическое явление, при котором после взрывного звука слышится слабый звук [h]. Таким образом, с помощью звука [h] происходит отделение согласного от главного звуков. Аспирация становится наиболее отчётливой перед долгими гласными и дифтонгами и менее отчётливой перед краткими звуками. Стоит отметить, что русские согласные, в свою очередь, имеют тенденцию к палатализации, тогда как английские согласные чаще всего произносятся твёрдо. Их смягчение не влияет на смысловое различие, но придаёт речи иностранный акцент. Русская фонетическая система имеет 16 согласных звуков, произносимых твёрдо и мягко, например, [б], [б'], [т], [т'], [д], [д']. В английском языке лишь согласный звук [l] характеризуется более мягким произношением перед некоторыми гласными.

Стоит отметить, что словесное ударение в английском и русском языках динамическое, так как не является фиксированным и может падать на любой слог слова. Словесное ударение в английском языке неподвижно, тогда как русское словесное ударение является подвижным и может изменять местоположение в разных формах одного и того же слова. В сложных словах,

как русского, так и английского языка наблюдается не только главное, но и второстепенное ударение. Второстепенное ударение в английском языке более распространено, чем в русском. В обоих языках словесное ударение может выполнять дифференцирующую функцию. Например, служить для различения омографов («`мука – му`ка») или разных частей речи («`present» – «to pre`sent»). Английское словесное ударение обычно стремится выделить начало слова и выполняет ритмическую функцию чередования ударных и безударных слогов, а русское ударение подчёркивает центр или вторую половину слова.

Л.В. Щерба, сравнивая фонетические системы русского и английского языков, выделил три группы звуков английского языка. При овладении фонемами, схожими с фонемами родного языка по звучанию и артикуляции, действует положительный перенос, поэтому никакой специальной работы с ними не предусматривается. Сюда можно отнести английские звуки [p], [b], [g], [z], [m], близкие к русским звукам [п], [б], [г], [з], [м].

Во вторую группу входят фонемы, которые отличаются от фонем родного языка существенными признаками, но кажутся похожими, в силу наличия общих свойств. Например, звуки [æ], [i:], [z:] могут быть ошибочно приравнены к русским звукам [а], [и], [ё]. При восприятии и произнесении звуков этой группы интерференция проявляется наиболее интенсивно, учащиеся способны уподобить данные звуки похожим звукам русского языка. При обучении фонетике иностранного языка стоит обращать пристальное внимание на данную группу звуков, так как овладение данными звуками требует частичной перестройки артикуляционной базы, привнесения в привычный звук качеств, не присущих языку. Учёные отмечают, что большие трудности у учеников вызываются звуками, которые частично отсутствуют в родном языке [Уварова 2002: 42]. Особую роль здесь приобретают упражнения в слуховой дифференциации схожих звуков иностранного и родного языков. Здесь можно использовать упражнения на

различие английских звуков [æ], [ɑ:], [ʌ], которые могут ошибочно восприниматься учениками как русский звук [a]. Учитель даёт ученикам английские слова с данными звуками, например, «cat» [kæt], «cart» [kɑ:t], «cut» [kʌt]. Учащиеся должны повторить слова за учителем, обращая внимание на различие звуков. Подобное упражнение развивает фонетические навыки учеников, их умения дифференцировать похожие звуки родного и изучаемого языка.

К третьей группе относятся фонемы, которые не имеют аналогов в родном языке, например, английские звуки [ð], [θ], [ŋ], [r], [w]. Работа со звуками требует создания у учащихся новой, не существующей в родном языке артикуляционной базы. Они также различаются по трудности, к более лёгким относятся те звуки, артикуляцию которых можно легко продемонстрировать ([ð], [θ]). Для этих звуков также необходимы упражнения в дифференциации на слух, так как вследствие неразвитого фонематического слуха учащиеся часто ошибочно ассоциируют их с весьма отдалёнными звуками родного или изучаемого языка (например, английский [θ] с русским [с]). Особо важными, однако, являются упражнения в артикуляции этих звуков, так как учащиеся должны усвоить новую артикуляционную базу. Например, упражнение на сравнение альвеолярных звуков [t], [s] и межзубного [θ], когда ученики повторяют слова за диктором ([feɪs] – [feɪθ], face – faith; [mɪs] – [mɪθ], miss – myth; [tens] – [tenθ], tense – tenth; [tri:] – [θri:], tree – three; [sɪk] – [θɪk], sick – thick). Многие исследователи считали наиболее сложными для изучения фонемы, которые не имеют аналогов в родном языке. Л.В. Щерба же придерживался иного мнения и полагал, что трудности скрываются не в тех фонемах, которым нет аналогичных в родном языке учащихся, а в тех, для которых в этом родном языке имеются сходные звуки [Щерба 2002: 110].

Таким образом, при наличии сходства со звуками родного языка увеличивается возможность межъязыковой интерференции. Учителю следует

прогнозировать появление подобных ошибок и предупреждать их. В центре внимания должны находиться те явления, которые составляют специфику артикуляционной базы изучаемого языка.

Группы звуков английского языка, выделенные Л.В. Щербой, связаны с типами фонетической интерференции. Данные типы интерференции на уровне звукоупотребления сгруппированы по характеру отклонений от нормы речи. Первый тип – недифференциация фонем – это процесс недостаточной дифференциации звуков изучаемого языка, смешения фонем вторичной языковой системы при употреблении их в речи. Л.В. Щерба подчеркивал, что ученики часто не различают иностранные звуки, которые принадлежат в соответственном языке к разным звуковым типам [Щерба 2002: 15]. Данное явление может быть объяснено тем, что в родном языке ученик не разграничивает различные элементы, не воспринимает их как отдельные фонемы. Например, учащийся может оказаться неспособным различить вне контекста предложения «He beat his wife» и «He bit his wife». Этот пример может так же рассматриваться как пример фонологической интерференции, когда из-за неправильного восприятия фонем меняется смысл высказываний. Иностранцы часто произносят согласные русского языка без палатализации. Данное явление происходит вследствие недооценки противопоставленных самостоятельных фонем [l] – [l’], [s] – [s’] и т.д. Недифференциация обычно наблюдается, если объём фонем родного языка меньше фонемного материала изучаемого языка, а некоторые фонемы отсутствуют в родном языке.

Второй тип фонетической интерференции – это сверхдифференциация фонем, при которой признаки фонем родного языка, отсутствующие в системе изучаемого, переносятся в систему изучаемого языка, при этом данные фонемы в языках не являются сходными. Например, звук [з:] может быть заменён учениками на звук [ё], имеющий место в системе русского

языка. Данный процесс обычно происходит, когда больший объём фонем накладывается на меньший фонемный материал иностранного языка.

Другой тип интерференции – звуковая субституция, при котором происходит отождествление сходных фонем изучаемого языка со сходными фонемами родного языка. А.А Реформатский называл данную схожесть мнимым тождеством между абсолютно разными звуками, имеющими лишь приблизительное сходство [Реформатский 2008: 354]. Отождествление происходит из-за схожести особенностей артикуляции звуков родного и изучаемого языка. При этом их положение в фонологической системе является различным. Субституция нередко оценивается как несущественное отклонение, так как она не вызывает искажения смысла и не препятствует взаимопониманию. Например, произнесение английского звука без придыхания не всегда рассматривается как ошибка. Однако если не обращать внимания на подобные ошибки, у учеников разовьётся устойчивый иноязычный акцент. Субституция обычно имеет место при отсутствии идентичных фонем в родном и изучаемом языке.

Таким образом, фонетические системы английского и русского языков имеют как сходства (динамическое ударение), так и различия (явление дифтонгизации, аспирации в английском языке, палатализация согласных в русском языке). Многочисленные различия двух фонетических систем являются причинами фонетической интерференции, которую в свою очередь подразделяют на недифференциацию, сверхдифференциацию фонем и звуковую субституцию. При составлении фонетических упражнений для преодоления интерференции стоит обращать внимание на разные группы звуков английского языка, выделенные Л.В. Щербой.

Подводя итог, можно сказать, что на начальном этапе обучения иностранному языку фонетике следует уделять большое внимание, так как одной из ключевых задач данного этапа является формирование слухопроизносительной базы, на которой строится обучение устной речи.

Таким образом, для овладения слухопроизносительной базой иностранного языка необходимо усвоить привычное положение органов речи в момент отсутствия артикуляции, характерное для носителей данного языка. Обучение произношению и ритмико-интонационным навыкам должно строиться на артикуляторном подходе, основанном на сочетании имитации с доступным описанием артикуляции. Стоит учитывать, что без систематической тренировки фонетические навыки легко деавтоматизируются, в результате чего появляются отклонения от нормы произношения.

Рассматривая фонетическую интерференцию и способы её преодоления, важно обращать внимание на особенности звуков родного и иностранного языка. Одно из главных сходств фонетических систем английского и русского языков – это динамическое ударение, которое не является фиксированным и может падать на любой слог слова. Словесное ударение в английском языке неподвижно. Русское словесное ударение является подвижным и может изменять местоположение в разных формах одного и того же слова. В английских сложных словах часто встречается второстепенное ударение; в русском языке оно распространено реже.

Различием систем является дифтонгизация и трифтонгизация, тогда как в русском языке она отсутствует. Отличительной чертой английского языка является произнесение согласных с придыханием, в русском языке аспирация не предусмотрена, однако русская фонетическая система подразумевает палатализацию согласных. Многочисленные различия двух фонетических систем являются причинами фонетической интерференции, которую в свою очередь подразделяют на недодифференциацию, сверхдифференциацию фонем и звуковую субституцию. При составлении фонетических упражнений для преодоления интерференции стоит обращать внимание на разные группы звуков английского языка, выделенные Л.В. Щербой.

Отбор языкового материала на начальном этапе обучения иностранному языку основывается на эмпирическом, лингвистическом и прагматическом подходе. Эмпирический подход эффективен только на начальном этапе. При обучении фонетике также следует правильно отбирать фонетический минимум, который является материалом, подлежащим специальному отработке. Выделяют несколько принципов отбора фонетического материала. Первый принцип отбора фонетического минимума – соответствие потребностям общения, основывающийся на включении в минимум фонем, которые способствуют коммуникации, сюда же относят и явления интонации. Второй и третий принципы отбора – это стилистический принцип и принцип нормативности произношения, заключающиеся в отборе фонем, которые соответствуют академическому нормативному стилю произношения. Четвёртым принципом отбора минимума является учёт особенностей родного языка, то есть отбор фонем, которые отличаются от фонем родного языка и вызывают у учеников трудности. Также при отборе фонетического минимума следует обращать внимание на обучение транскрипции.

Таким образом, преподаватель должен учитывать явление фонетической интерференции при формировании фонетических навыков учащихся. Фонетическая интерференция является искажением норм вторичной фонематической системы и приводит к нарушению взаимодействия слухопроизносительных навыков и неадекватному восприятию изучаемого языка.

## ГЛАВА 2. ПРЕОДОЛЕНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

### 2.1. Особенности фонетических упражнений на осознанную имитацию

Использование упражнений, направленных на воспроизведение новых звуков, необходимо для становления артикуляционных навыков, поэтому данным упражнениям следует уделять большее внимание. Задания на воспроизведение должны быть самыми многочисленными при обучении языку, так как они активизируют все силы учеников и обращают их на качественную имитацию новых звуков. Обычная имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму артикуляционной базы родного языка.

Регулярное проведение имитационных упражнений помогает вводить учащихся в атмосферу иноязычной речи и преодолевать фонетическую интерференцию. Подбирая упражнения на осознанную имитацию для борьбы с фонетической интерференцией, стоит учитывать причины интерференции и основные ошибки, возникающие вследствие её отрицательного воздействия.

Н.С. Трубецкой не считал неразвитость и инерцию органов восприятия и воспроизведения главной причиной фонетических ошибок. По мнению учёного, основной причиной ошибок являются взаимоотношения между элементами языковых систем контактируемых языков: при прослушивании чужой речи, анализируя слышимое, люди непроизвольно используют «фонологическое сито» родного языка, которое является неуместным для изучаемого иностранного языка. Вследствие этого возникают многочисленные ошибки и недопонимания при коммуникации. То есть, звуки иностранного языка пропускаются через «фонологическое сито»



родного языка и неверно интерпретируются. Учёный подчёркивал, что иностранный акцент зависит совсем не от того, что тот или иной иностранец не может произнести определённый звук, а от «неверного суждения об этом звуке», обусловленного различием между фонологическими системами иностранного и родного языка [Трубецкой 2000: 116]. С.И. Бернштейн основной причиной трудностей в овладении иноязычным произношением считал восприятие учащимися звучания чужой речи сквозь призму фонетической системы родного языка. Ученики обладают устойчивыми навыками слушания и произнесения звуков родного языка и подгоняют под эти шаблоны своё восприятие и воспроизведение непривычных звуков чужой речи [Аристова 2014: 20].

То есть, причиной возникновения самого явления фонетической интерференции можно считать те свойства носителя языка, которые определяются его фонологическим слухом. Носитель любого языка всякое незнакомое звучание интерпретирует как знакомое, превращает любую звуковую последовательность в последовательность фонем родного языка. Факторами, от которых зависит фонетическая интерференция, являются отношения между взаимодействующими системами двух языков и сущность самих звуковых явлений. Характер проявления фонетической интерференции во многом определяется типологическим сходством или генетическим родством контактирующих языков.

Говоря об имитационных фонетических упражнениях, следует различать два типа ошибок при восприятии и воспроизведении звуков иностранного языка: фонетические и фонологические ошибки. Фонетические ошибки не изменяют смысл предложения, а лишь изменяют качество произношения. Фонологические ошибки являются более грубыми, они искажают смысл и нарушают правильность понимания.

Особую трудность при обучении произношению на иностранном языке составляют слова, которые не читаются по правилам. Например, «sew»

(шить) читается как [səʊ], «bosom» (грудь, пазуха) читается как ['bʊzəm]. Подобное произношение не по правилам чтения может стать причиной серьёзных фонологических ошибок, искажающих значения слов. Некоторые слова, читающиеся не по правилам, однако, являются часто употребительными и не вызывают трудностей у учеников. Например, «eye» [aɪ], «busy» ['bɪzi], «said» [sed]. Ученики запоминают написание данных слов и их звуковой образ из-за частого повторения. Иногда в произношении частотных слов ученики также допускают фонологические ошибки. В качестве примера можно привести следующие слова: «autumn» ['ɔ:təm], «August» ['ɔ:gəst] ученики читают с русским дифтонгом [ay], «dangerous» ['deɪndʒrəs] – со звуком [ж]. Исправление фонетических ошибок составляет наибольшую трудность, так как эти ошибки не ведут к искажению смысла высказывания и возникают вследствие больших различий в фонетических базах изучаемого и родного языков. Например, слово «city» в целом может быть произнесено правильно, но излишняя палатализация звуков [s] и [t] и долгие звуки [i:] вместо краткого звука [ɪ] делают ритмику и произношение близкими к русскому языку.

К фонологическим ошибкам также можно отнести ошибки на глухость и звонкость согласных, которые также ведут к непониманию значения фразы. Например, «cap – cab», «lock – log», «race – raise». Сюда же относится различие фрикативного звука [v] и сонанта [w], например, в паре слов «vest – West»; различие звуков [s] и [θ] в паре слов «sin – thin». Все эти ошибки являются фонологическими, даже если в результате неверно произнесённой фонемы прозвучит слово, которого нет в языке. Фонологические ошибки часто приводят к неправильному переводу лексических единиц. Например, когда ученик не может различить долгий и краткий звук: «bit – beat», «come – calm», «full – fool». Упражнения на осознанную имитацию стоит основывать на подобном языковом материале, который не вызывает затруднения у учеников.

Предметом тренировочных упражнений на осознанную имитацию могут являться звуки и звукосочетания, помещаемые на всё более крупные единицы (слоги, слова, словосочетания и тексты). Работа над произношением при этом проходит путь от слушания текста к тексту, создаваемому учащимся. Например, учитель предлагает классу скороговорку, короткое стихотворение или диалог, в котором часто повторяются изучаемые звуки. Также можно использовать речевые упражнения. Примером может служить упражнение, где задачей учащихся является согласие или несогласие с утверждением. Подобное задание учит правильно использовать логическое ударение во фразе.

Упражнения на осознанную имитацию можно разделить на три группы. К первой группе относятся собственно упражнения на осознанную имитацию, в которых задачей учеников является повторение за диктором или учителем с концентрацией внимания на каком-либо звуке. Например, задача учеников – повторить за диктором (cheese [tʃi:z], chips [tʃɪps], ice-cream ['aɪskri:m], milk [mɪlk]) и вспомнить другие слова со звуками [i:] и [ɪ].

Вторая группа – это упражнения на осознанную имитацию с элементами активного слушания. В данных упражнениях делается акцент на последующей работе с произнесённым звуком. Например, ученики должны повторить слова за диктором (brother, thing, thumb, this), а затем выбрать из них только слова со звонким звуком [ð]. Другой пример упражнения – повторить за учителем и найти рифмующиеся слова из списка: dog, hare, goose, frog, moose, bear. Подобные упражнения также целесообразно использовать для закрепления фонетических умений и для формирования навыков фонематического слуха.

Третья группа – упражнения на осознанную имитацию с элементами фонетических зарядок, которые можно использовать в начале урока для погружения учеников в атмосферу иноязычной речи и перестройки их языкового кода, а также по ходу урока при переходе к другим видам речевой

деятельности. Фонетическая зарядка является основным способом формирования произносительных навыков и представляет собой специальное тренировочное упражнение в произношении, которое предупреждает забывание фонетического материала и способно препятствовать возникновению фонетической интерференции. Материалом для подобных упражнений могут быть отдельные звуки, звукосочетания, слова, предложения и небольшие тексты, содержащие трудные фонетические явления. Обычно данный вид упражнений строится от более мелких единиц (собственно предмета тренировки) к более крупным, где эти единицы предстают в разнообразных сочетаниях [Тарлышева 2014: 94]. Например, тренировка звука [θ], которая начинается с непосредственного произнесения этого звука, а затем скороговорки «I thought, I thought of thinking of thanking you» по частям, с каждым разом добавляя последующие слова. Содержанием упражнений на осознанную имитацию с элементами фонетической зарядки на начальном этапе обучения иностранному языку могут быть следующие виды упражнений: чтение слов, предложений, мини-текстов, диалогов, стихов, скороговорок; слушание с целью определения ошибок; произнесение фраз с различной интонацией; повторение во время паузы после речи диктора или учителя; повторение синхронно за диктором или учителем с дополнительным заданием.

При ознакомлении с фонетическими явлениями объяснение обязательно должно перемежаться с демонстрацией эталонов, которые дети слышат от учителя или диктора, чтобы создавать условия полного погружения в иноязычную речь для младших школьников в тот момент, когда им объясняется артикуляция. Последующие имитационные упражнения также должны происходить на основе эталонов.

При обучении младших школьников часто используется акустический или имитативный подход, при этом в упражнениях на воспроизведение упор делается не на сознательное усвоение особенностей артикуляции, а на

слуховое восприятие речи и её имитацию. Усвоение звуков идёт не изолированно, а в речевом потоке, речевых структурах и моделях. Произносительные упражнения при этом носят чисто имитативный характер и основываются на слуховых ощущениях учащихся и повторении. Чёткости произнесения звуков не придаётся высокого значения. Более эффективным, но и более трудоёмким является артикуляторный или аналитико-имитативный подход, который подразумевает усвоение особенностей артикуляции звуков, которое опережает усвоение их акустической стороны. Обучение произношению в данном случае следует начинать с изучения артикуляционных позиций, характерных для произношения различных фонем, и овладения этими артикуляционными позициями для их произношения. Фонетическая транскрипция также широко используется при данном подходе. Поскольку в основе всех упражнений на воспроизведение на начальном этапе обучения лежит повторение или имитация, нужно более тщательно подбирать упражнения, чтобы все фонемы в них были хорошо различимы для учеников, и упражнения способствовали преодолению фонетической интерференции.

Для преодоления интерференции с помощью упражнений на имитацию целесообразно использовать содержательный материал: стихи, песни, рифмовки, афоризмы, пословицы, поговорки. Фонетическая сторона данного материала должна быть тщательно отработана. Нужно также обращать внимание на правильные ударения, интонацию, паузы и ритм, чтобы ученики не воспринимали выразительную сторону речи как второстепенную. Подобные упражнения способствуют разработке речевого аппарата учащихся, формированию прочности и гибкости навыка. Следующие упражнения на осознанную имитацию несут в себе указание, на что нужно обратить внимание: произнесите вслед за мной звуки, обращая внимание на долготу; произнесите слова, обращая внимание на ударение; произнесите предложения, обращая внимание на паузы.

Повышению качества осознанной имитации способствует дирижирование учителя. При этом следует научить учащихся определенной символике жестов. Долгота изображается горизонтальным движением руки, краткость – быстрым дугообразным. Особенно важно дирижирование при обучении интонации: ударение демонстрируется энергичным взмахом руки сверху вниз, подъему тона соответствует плавное движение руки вверх, его понижению – вниз [Морозова 2014].

Важно помнить, что на начальном этапе обучения фонетическим упражнениям на осознанную имитацию желательно придавать игровой характер, например, за счёт проговаривания с разной скоростью, разной эмоциональной окраской голоса, проговаривания в сопровождении движения, хлопков в ладоши. Работа над отдельными звуками проводится с учётом их близости к фонемам родного языка или отдалённости от них, поэтому наличие аппроксимации и вариативности при произнесении отдельных звуков несмыслоразличительного характера на начальном этапе неизбежно.

Итак, упражнения на осознанную имитацию играют ключевую роль в преодолении интерференции слухопроизносительных навыков. Они также способны развивать фонематический слух и препятствовать забыванию фонетического материала. При проведении данных упражнений ученикам всегда должны демонстрироваться эталоны произношения. При этом дирижирование учителя – важная опора для учащихся на начальном этапе обучения. Упражнениям стоит придавать игровой характер с учётом возрастных особенностей учащихся. При выборе фонетических упражнений следует обращать внимание на вторую и третью группы фонем, выделенных Л.В. Щербой, обучение которым представляет особую трудность, а также учитывать причины фонетической интерференции и ошибки, проявляющиеся вследствие её отрицательного влияния.

## 2.2. Анализ учебника «Английский в фокусе. Spotlight 2» для вторых классов

Учебник «Английский в фокусе. Spotlight 2» используется в МАОУ «Лицее № 3» города Екатеринбурга при обучении вторых классов английскому языку. Данный учебник является компонентом учебно-методического комплекта «Spotlight», в который также входит рабочая тетрадь (Workbook), сборник упражнений, книга для учителя (Teacher's Book), контрольные задания по темам учебника (Test Booklet), аудиозаписи и видео для работы в классе и плакаты с основной лексикой.

Учебно-методический комплект имеет ряд положительных особенностей. При работе с ним используется принцип устного опережения, который подразумевает первоначальное развитие устной речи, а затем уже письменной, так как при формировании навыков устной речи делается упор на произношение, интонацию, ударение и ритм. Из этого можно сделать методический вывод, что каждое языковое явление первоначально следует отработать устно с помощью слушания и говорения, и лишь после этого – с помощью чтения в письме. Устная речь важна на начальном этапе обучения языку, пока ученики не научились оперировать средствами языка и его звуковой системой при ограниченном количестве словарного запаса.

Другими положительными особенностями учебно-методического комплекта является то, что обучение строится на основе простых реальных речевых ситуаций общения при учёте возрастных, типологических и психологических особенностей младших школьников. С помощью учебно-методического комплекта учащиеся уже на начальном этапе обучения знакомятся со странами изучаемого языка, при этом у них формируются способности к ведению диалога культур; знакомство учеников с культурой страны изучаемого языка и русской культурой занимает важное место в учебно-методическом комплекте. В учебнике присутствует страноведческий

раздел «Spotlight on the UK and Russia», который направлен на ознакомление с историей, культурой и традициями страны изучаемого языка в сравнении с Россией. Также в учебнике представлен тематический англо-русский словарь. Бесспорный плюс также состоит в большом количестве иллюстраций, песен, игр, сказок, а также разнообразных мультимедийных компонентов в составе учебно-методического комплекта.

В основе учебника лежит сюжетно-тематический принцип. В каждом из шести модулей учебника появляются постоянные герои – мальчик Ларри и его сестра Лулу, а также няня Шайн и их питомец Чаклз; знакомство с героями происходит во вводном модуле (Starter Module). Вместе с ними второклассники с удовольствием изучают английский язык. Темы, использованные в учебно-методическом комплекте, актуальны для второклассников и связаны с их реальной жизнью. Всего в учебнике можно выделить 8 тем, несущих основную лексику: «My Family», «My Home», «My Birthday», «My Favorite Food», «My Animals», «At the Circus», «My Toys», «My Holidays». Эти темы также поделены на подтемы. Например, тема «My Home» сочетает в себе подтемы «Where's Chuckles» и «In the Bath».

В учебнике грамотно отобраны и представлены хорошие упражнения для отработки новых лексических единиц и грамматических структур. Для презентации лексики используются красочные картинки в учебнике и плакаты, позволяющие ученикам сразу же визуально представить слова. После этого учителем демонстрируется написание слова, а учащиеся слушают, повторяют хором за диктором новые лексические единицы и приступают к индивидуальной отработке под контролем учителя. Ученики читают небольшие диалоги и тексты, в которых встречается новая лексика, и выполняют упражнения, позволяющие учителю контролировать понимание как отдельных лексических единиц и грамматических структур, так и всей темы в целом. На завершающем этапе работы с лексикой учащиеся приступают к построению собственных высказываний, содержащих данный



материал. Работа в рабочей тетради также помогает ученикам усвоить лексический и грамматический материал. Новая лексика и грамматические структуры тщательно отобраны для каждой темы в соответствии с требованиями программы, предлагаемыми ситуациями, а также возрастными особенностями учащихся. Ранее изученная лексика и структуры также закрепляются в учебно-методическом комплекте с помощью упражнений на повторение, которые позволяют сохранить лексику и структуры в долговременной памяти учеников, а также использовать их при изучении новых тем и построении коммуникативных высказываний.

В конце учебника присутствует поурочный словарь, помогающий в работе с сильными учениками. В нём представлены пассивные и активные лексические единицы. Таким образом, сильные ученики могут заучить не только активную лексику, но и пассивную. Все модули учебника разделены на грамматический, лексический блок, блок чтения и коммуникативный блок. Младшие школьники заинтересованы в сказках, забавных стихах и историях, а потому с удовольствием работают с книгой для чтения, которая разделена и по частям представлена в конце каждого модуля. В качестве книги для чтения в учебнике предложена сказка в стихах «The Town Mouse and the Country Mouse». После каждой части сказки даны задания для контроля понимания.

Благодаря подробному грамматическому справочнику, который также отвечает всем требованиям программы и представлен в конце учебника, ученики имеют доступ к правилам. Грамматические правила написаны доступным для второклассников языком с учётом их возрастных особенностей. Использование в учебнике красочных и ярких иллюстраций повышают мотивацию учеников второго класса к изучению английского языка. В учебнике также имеется раздел «Now I Know» с рядом упражнениями, обобщающий знания, умения и навыки учеников по каждой теме и позволяющий оценить прогресс учащихся и их пробелы в знаниях.

Отличительной чертой учебно-методического комплекса является раздел «Portfolio», который позволяет ученикам составлять своё языковое портфолио и формировать навыки письменной речи. Очень важно, чтобы ученики уже на начальном этапе обучения могли оформлять материал для своего языкового портфолио. Данный раздел представляет собой задания на написание небольшого письменного высказывания по пройденной теме на примере образца. Книга для учителя содержит календарно-тематическое планирование, ряд требований к учебному процессу, а также методические рекомендации, которые позволяют правильно и эффективно распределить материал и сделать уроки интересными, что существенно облегчает работу учителя при подготовке к урокам. Из минусов комплекта можно также выделить отсутствие чёткой системы упражнений для обучения чтению и недостаточное внимание, уделяемое повторению тем.

Звуковые пособия в учебно-методических комплектах обычно используются для отработки лексического и грамматического материала, а также для постановки произношения и обучения аудированию и чтению. Отработке фонетических навыков учащихся способствует наличие аудиозаписей упражнений, диалогов, песен и стихов, что позволяет ученикам заниматься отработкой произношения под руководством учителя с помощью упражнений на имитацию.

В каждой теме учебника имеются небольшие песни для прослушивания и последующего пения. Данные упражнения можно задействовать в виде фонетической зарядки, что позволит учащимся «мобилизовать как произвольное, так и непроизвольное внимание к произношению». Е.Н. Соловова считает, что цель фонетической зарядки состоит в «предвосхищении и снятии появления возможных фонетических сложностей любого порядка – слуховых, произносительных, ритмико-интонационных, а также в отработке фонетических навыков, которые оказались недостаточно сформированными» [Соловова 2010: 81].

Остальные фонетические упражнения, приведённые в учебнике, являются собственно упражнениями на осознанную имитацию и не отличаются разнообразием: они все соответствуют схеме «слушаем и повторяем за диктором». Например, ученики прослушивают слова по теме «My family» (daddy, mummy, grandpa, grandma) и повторяют их за диктором, одновременно смотря на картинки в учебнике или на интерактивной доске. Подобные упражнения обычно задействуют фронтальную работу всего класса. Это может послужить причиной невнимательности учеников к правильности и чистоте произношения звуков.

Также в конце учебника можно найти транскрипционные знаки, данные в сводной таблице вместе со словами, в которых данные звуки встречаются. В данном разделе уделяется внимание лексике по всем пройденным темам. Таблица разделена на две части: сначала идут согласные, затем гласные звуки и дифтонги. В приведённых фонетических упражнениях учебника не делается упор на определённые звуки кроме вводного модуля, в основных модулях нет упражнений, с помощью которых ученики могли бы отработать фонетическую сторону новой лексики с помощью осознанной имитации.

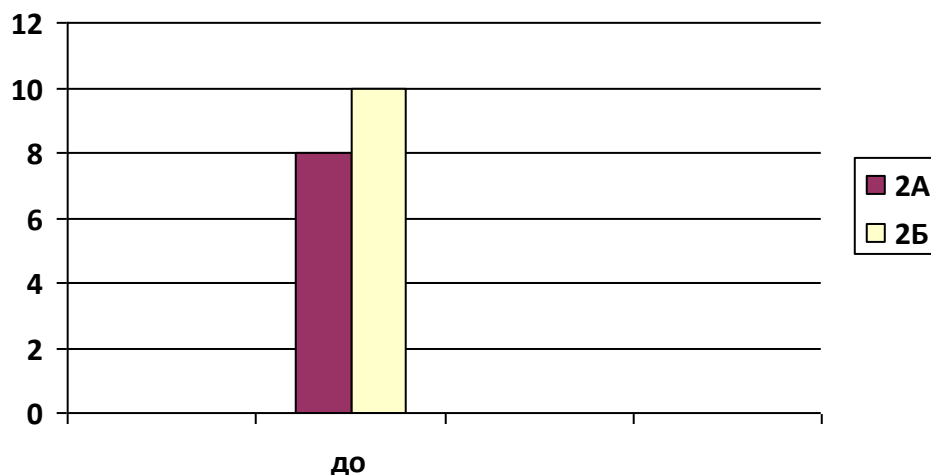
Проанализировав данный учебно-методический комплект, мы разработали комплекс фонетических упражнений (см. Приложение 2), который способен в полной мере развить слухопроизносительные навыки учеников, а также преодолеть и предупредить фонетическую интерференцию. Комплекс состоит из упражнений на осознанную имитацию, которые отражают основные темы проанализированного учебника. Разработанное пособие может быть использовано на уроках английского языка в начальных классах средних общеобразовательных школ.

### 2.3. Применение системы упражнений на осознанную имитацию для преодоления фонетической интерференции

В течение производственной практики разработанный комплекс упражнений был применён при обучении учеников одной из подгрупп 2Б класса МАОУ «Лицея № 3» города Екатеринбурга. Упражнения были внедрены с помощью эксперимента, состоящего из трёх этапов: констатирующего, формирующего и контрольного.

На констатирующем этапе эксперимента основной целью являлось определение уровня фонетической интерференции. С помощью изучения документации устанавливалось наличие необходимых условий для проведения эксперимента, оценивалось состояние и успеваемость участников эксперимента. После было проведено тестирование на определение уровня произносительных навыков учеников двух вторых классов. Учащимся предлагалось три небольших предложения на 20 единиц для чтения (см. Приложение 1). Число выявленных фонетических ошибок было примерно равно в обоих классах с небольшим перевесом во 2Б классе, где ошибки были более грубые. Ученики 2Б класса испытывали трудности при чтении слов «name», «have», «love» с немой звуком [e] на конце, а также путали звуки [ei], [Λ], [ai], [i] в словах «name», «my», «very», «family», «much». В среднем учениками классов было допущено по 1 ошибке на 2 единицы текста, то есть, в целом 10 фонетических ошибок на весь текст (см. Рисунок 1). Результат вступительного тестирования свидетельствовал о высоком уровне фонетической интерференции.

На втором формирующем этапе эксперимента с учениками проводились специальные упражнения для преодоления фонетической интерференции, фиксировались эмоциональные реакции учеников. В течение данного этапа прослеживалось изменение уровня произносительных навыков, делались промежуточные срезы.



*Рисунок 1. Количество ошибок в тексте до проведения эксперимента*

Контрольной группой являлся 2А класс, экспериментальной – 2Б класс, при обучении которого были использованы фонетические упражнения на осознанную имитацию, способствующие преодолению интерференции. С экспериментальной группой было проведено 10 уроков. В школе имелись все необходимые условия для проведения эксперимента: технические средства обучения, такие как интерактивные доски, проекторы, звуковые записи дикторов-носителей языка. Можно отметить, что ученики проявили особый интерес к упражнениям, в которых заданием является повторение слов и фраз за диктором. Например, ученикам давалось задание спеть песню, повторяя за диктором, обращая внимание на слова со звуками [i:] и [ɪ], а затем во время повторного пения хлопнуть в ладоши, когда ученики услышат звук [i:] и топнуть ногой, когда услышат звук [ɪ]. Также учащиеся были очень активными в упражнении, в котором нужно было найти рифмующиеся слова из списка предложенных (см. Приложение 2).

Рассмотрим основные упражнения, использованные при обучении учеников для преодоления интерференции на основном формирующем этапе эксперимента. Упражнения разрабатывались на основе тем учебника «Английский в фокусе. Spotlight 2». На занятиях присутствовали

физкультминутки, в течение которых учащимся для прослушивания предлагались стихи и песни, которые сопровождались соответствующими движениями. Фонетическая сторона данного содержательного материала тщательно отрабатывалась в течение нескольких уроков. Физкультминутки предполагали активное слушание, так как учащимся давались задания на выделения определённого звука из песен и стихов. Например, заданием было прослушать песню, обращая внимание на слова со звуком [aɪ] (см. Приложение 2). После прослушивания ученики должны были воспроизвести песню сами, повторяя хором за учителем. После следовали задания на индивидуальную работу, когда каждый ученик по цепочке читал по одной строке песни. Далее ученикам предлагалось поработать в парах, читая друг другу песню от начала до конца, после чего учитель просил нескольких учеников прочитать всю песню целиком. Чередование разных форм работы плодотворно повлияло на произносительные навыки учеников.

Упражнения сопровождались дирижированием учителя – соответствующими жестами, обозначающими ударения, долготу звука, начало и конец фразы. Данный приём положительно влиял на запоминание учениками звуков и регулировал их деятельность на уроке.

Особое внимание во всех устных упражнениях уделялось звукам второй и третьей группы по классификации Л.В. Щербы, так как данные звуки представляют наибольшую трудность при изучении. Ученикам давалось несколько слов на два определённых звука, похожих друг на друга. В русском языке этим звукам соответствует одна фонема, поэтому задача учащихся – определить и различить особые качества обоих фонем. Например, учащимся давалось два звука [i:] и [ɪ], которые принадлежат ко второй группе фонем, выделенных Л.В. Щербой, также предлагалось несколько слов, употреблявшихся до этого в тексте, на каждый из звуков: cheese [tʃi:z], chips [tʃɪps], ice-cream ['aɪskri:m], milk [mɪlk]. Ученики сначала читали слова вслух, повторяя за диктором, а затем учитель предлагал классу

вспомнить другие слова с данными звуками. Другой пример упражнения на отработку звука [ð], принадлежащего к третьей группы по классификации Л.В. Щербы. Учитель бросает ученикам по очереди мяч, называя звук, учащиеся повторяют звук за учителем и возвращают мяч, называя слово, с этим звуком. Например, учитель называет звук [ð], и после имитирования звука ученик называет слова по теме (mother, father, brother), в котором встречается данный звук (см. Приложение 2).

В конце уроков ученикам предоставлялась возможность прочитать изученный на уроке мини-текст или стих. Данные задания фиксировали изменение уровня произносительных навыков учеников. Прогресс каждого ученика отслеживался индивидуально. Было определено, что уже в конце второго урока ученики заметно повысили уровень произносительных навыков, из чего можно сделать вывод, что упражнения на осознанную имитацию с элементами активного слушания были эффективными. После уроков также проводились рефлексии, во время которых ученики проявляли своё отношение к фонетическим упражнениям. Как правило, чем лучше становились произносительные навыки учащихся, тем выше они оценивали упражнения. На основе этого делались выводы об эффективности упражнений.

Слухопроизносительные навыки учеников заметно улучшались после проведения упражнений на осознанную имитацию с элементами активного слушания. Учащиеся практически не испытывали трудностей при артикуляции звуков, уверенно выполняли упражнения. Упражнения с элементами фонетических зарядок, содержанием которых являлись мини-диалоги и песни, также достаточно эффективно сказались на навыках учеников.

Собственно упражнения на осознанную имитацию, повторение за диктором и учителем явились наименее эффективными. Возможной причиной неэффективности упражнений могло послужить то, что на

начальном этапе чёткости произношения не придаётся особого значения и упражнения нацелены на приблизительное воспроизведение фонем, слов и фраз. В ходе интенсивных упражнений на имитацию ученики теряли сосредоточенность на фонемах, и качество звуков заметно ухудшалось, вследствие чего в конце урока учащиеся не могли отличить и правильно произнести изученные слова. В заданиях на осознанную имитацию с элементами активного слушания ученики, напротив, обращали внимание на качество звучания и без труда произносили фонемы в конце урока.

Всего для методического пособия было разработано 48 упражнений: 16 собственно упражнений на осознанную имитацию, 4 упражнения из которых были проведены на первых четырёх уроках; 16 упражнений на осознанную имитацию с элементами активного слушания, 6 упражнений из которых были применены на последующих шести уроках и 16 упражнений на осознанную имитацию с элементами фонетических зарядок, 10 из которых были проведены на каждом уроке, посвящённом преодолению фонетической интерференции. Все упражнения соответствуют темам школьной программы второго класса («My Family», «My Home», «My Birthday», «My Favorite Food», «My Animals», «At the Circus», «My Toys», «My Holidays»). Для методического пособия были выбраны 8 базовых тем учебника «Английский в фокусе. Spotlight 2», которые задействуют основную лексику.

Упражнения с элементами фонетических зарядок преобладали по количеству на проведённых уроках. Данные упражнения также можно использовать в начале урока для погружения учеников в атмосферу иноязычной речи и перестройки их языкового кода. Например, следующее упражнение задействует лексику по теме «At the Circus». Ученикам предлагается прочитать скороговорку «Clowns grow glowing crowns», повторяя за учителем и обращая внимание на произношение звуков [aʊ] и [əʊ]. После задача учеников – назвать и перевести слово, которое относится к теме. Другой пример упражнения, которое задействует лексику по теме «My



Home». Учитель записывает на доске скороговорку, которую он хотел бы потренировать с классом:

There's a kitten in the kitchen.

I fry chicken in the kitchen.

A fly flies into the kitchen.

Затем учитель наугад выбирает учеников и часть скороговорки, которую ученик должен прочитать как можно быстрее, правильнее, как можно больше раз. Сначала ученик повторяет скороговорку за учителем по частям, обращая внимание на определённые звуки, затем – полностью, а после произносит её самостоятельно (см. Приложение 2).

Упражнения, сочетающие в себе активное слушание и осознанную имитацию, следует использовать для закрепления фонетических умений. Их также можно использовать не только с целью преодоления интерференции, но и для формирования навыков фонематического слуха. При выполнении подобных заданий ученики не только обращают внимание на произношение звуков при их имитации, но и выполняют дополнительные задания, связанные с произнесёнными звуками. Например, после осознанной имитации определённых слов и фонем за диктором, ученики должны также воспроизвести слова с этими фонемами самостоятельно в другом порядке. Для выполнения следующих упражнений класс должен разделиться на две команды.

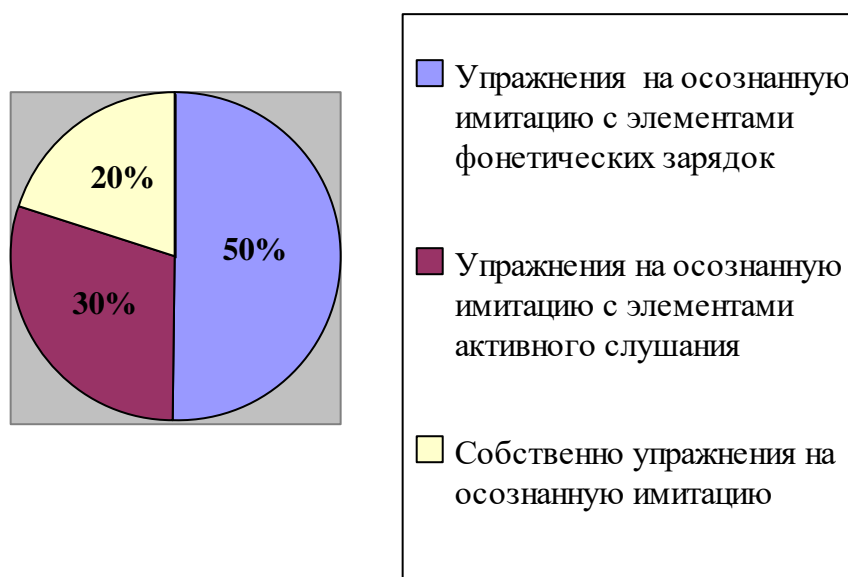
В первом упражнении учитель произносит слова (magician, treat, chimp, green, mean, sing) адресуя их отдельным ученикам. Ученики индивидуально решают, есть ли в данном слове широкий краткий звук [ɪ] и повторяют его за учителем, если гласная произносится широко. При повторении слова с узкой длинной гласной [i:] команда не получает балл. Условием выполнения второго задания является то, что ученики уже знакомы с транскрипционными знаками. В упражнении задействована лексика по теме «My animals». Каждому ученику выдаётся карточка с определённым звуком. Учитель

читает вслух слова (cat, fish, frog, horse, bird, chimp). Ученики повторяют слово за учителем, затем их задача – поднять карточку, если они услышат свой звук. Например, учитель произносит слово «cat», класс повторяет слово хором за учителем. Ученик, на чьей карточке изображён звук [æ], поднимает её. Побеждает команда, участники которой допустили наименьшее число ошибок (см. Приложение 2).

Собственно упражнения на осознанную имитацию в виде «слушаем и повторяем» задействованы в данном учебно-методическом пособии в каждой теме, именно их следует использовать на первом этапе борьбы с фонетической интерференцией. Упор в них делается на повторение слов за диктором или учителем. При выполнении подобных упражнений ученики развивают умение обращать внимание на произношение во время имитации определённых звуков. В разработанных упражнениях собственно имитация дополняется другими видами действий, например, активностью на развитие памяти.

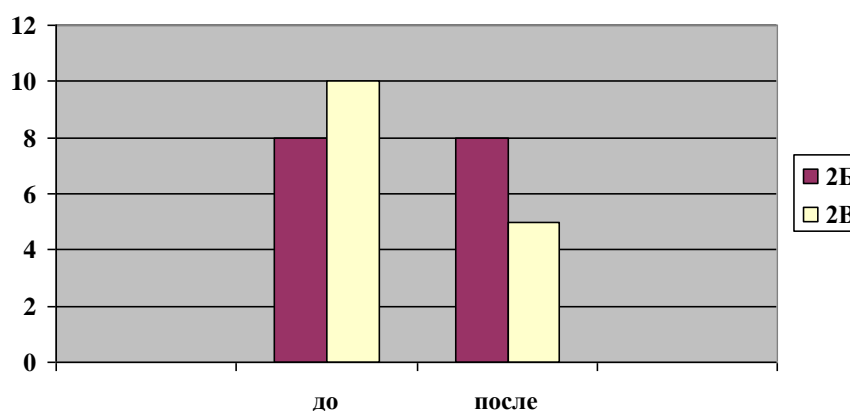
Следующие упражнения задействует лексику по теме «My Favorite Food». В первом упражнении ученикам нужно спеть песню, повторяя за диктором, обращая внимание на слова со звуками [i:] и [ɪ]. Во время повторного пения их задача состоит в том, чтобы хлопнуть в ладоши, когда они услышат звук [i:] и топнуть ногой, когда услышат звук [ɪ]. Данное упражнение также развивает навыки фонематического слуха. Во втором упражнении ученики повторяют за учителем и соединяют рифмующиеся слова в двух столбиках (cat, cheese, chips, lips, hat, bees), после называют слова по пройденной теме (см. Приложение 2).

Новизна упражнений объясняется их содержанием: все они построены на лексике, изучаемой учениками 2 классов по данному учебно-методическому комплексу, а поэтому не должны составлять сложности в выполнении. Приблизительное соотношение разработанных упражнений в процентном отношении представлено ниже (см. Рисунок 2).



**Рисунок 2. Процентное соотношение упражнений на осознанную имитацию для преодоления фонетической интерференции**

Третьей стадией практического этапа был сбор и регистрация конечных показателей учебного процесса. На завершающем контрольном этапе ученикам выдавался тот же самый текст для чтения на 20 единиц, в котором класс в среднем допустил примерно по 1 ошибке на 4 единицы текста, то есть, было сделано 5 фонетических ошибок на весь текст. Ниже представлено сравнение количества ошибок в тексте до и после проведения комплекса упражнений на осознанную имитацию (см. Рисунок 3).



**Рисунок 3. Количество ошибок в тексте до и после проведения эксперимента**

Уровень сформированности фонетических навыков был определён в соответствии с количеством допущенных ошибок в тексте. Навыки детей, допустивших 3 и менее ошибки на весь текст из 20 единиц, были отнесены к высокому уровню; от 4 до 5 ошибок – к среднему уровню; от 6 ошибок – к низкому уровню (см. Приложение 1). В подгруппе 2Б класса присутствовало 13 человек, 3 из которых имели высокий уровень сформированности фонетических навыков, 6 детей – средний уровень и 4 детей – низкий уровень. После проведения эксперимента заметно улучшились навыки у четырёх учеников: два ученика с низким уровнем произносительных навыков улучшили их до среднего уровня, два ученика со средним уровнем навыков достигли высокого уровня. В итоге, высоким уровнем стали обладать 5 учеников из 13, средним уровнем – 6 учеников и низким уровнем – 2 ученика (см. Таблица 2).

Таблица 2

**Уровень сформированности фонетических навыков  
учеников 2Б класса**

Уровень сформированности навыка	Количество детей	
	До	После
Высокий	3	5
Средний	6	6
Низкий	4	2

Итоговый результат конечного тестирования экспериментальной группы свидетельствует об улучшении произносительных навыков учеников и снижении отрицательного влияния фонетической интерференции. Полученные на практике результаты исследования подтвердили, что перечисленные упражнения на осознанную имитацию являются эффективными способами преодоления фонетической интерференции на начальном этапе обучения иностранному языку.

Таким образом, упражнения на осознанную имитацию играют ключевую роль в преодолении интерференции слухопроизносительных навыков, а поэтому должны быть самыми многочисленными во время обучения иностранному языку. Обычная имитация без осознания особенности иноязычного звука не является достаточно эффективной, так как учащиеся склонны воспринимать иноязычные звуки сквозь призму артикуляционной базы родного языка. При проведении данных упражнений ученикам всегда должны демонстрироваться эталоны произношения. При этом дирижирование учителя – важная опора для учащихся на начальном этапе обучения.

Упражнения на осознанную имитацию можно разделить на три группы. К первой группе относятся собственно упражнения на осознанную имитацию, в которых задачей учеников является повторение за диктором или учителем с концентрацией внимания на каком-либо звуке. Ко второй группе относятся упражнения на осознанную имитацию с элементами активного слушания, в которых делается акцент на последующей работе с произнесённым звуком. Третья группа – упражнения на осознанную имитацию с элементами фонетических зарядок. Данные упражнения часто используются в начале урока для погружения учеников в атмосферу иноязычной речи.

При обучении младших школьников стоит придавать упражнениям игровой характер с учётом возрастных особенностей учащихся. При выборе фонетических упражнений следует обращать внимание на вторую и третью группы фонем, выделенных Л.В. Щербой, обучение которым представляет особую трудность, а также учитывать причины фонетической интерференции и ошибки, проявляющиеся вследствие её отрицательного влияния.

Анализ учебника «Английский в фокусе. Spotlight 2» показал, что данный учебник имеет ряд положительных особенностей. При работе с ним используется принцип устного опережения, который подразумевает

первоначальное развитие устной речи, а затем уже письменной. Также обучение строится на основе простых реальных речевых ситуаций общения при учёте возрастных особенностей младших школьников.

Отработка фонетических навыков учащихся строится на прослушивании аудиозаписей упражнений, диалогов, песен и стихов под руководством учителя. В основном фонетические упражнения, приведённые в учебнике, являются собственно упражнениями на осознанную имитацию и не отличаются разнообразием. Также в конце учебника можно найти транскрипционные знаки со словами, которые даны в сводной таблице, разделённой на части с согласными, гласными звуками и дифтонгами. В приведённых фонетических упражнениях учебника не делается упор на произношении кроме вводного модуля. Проанализировав данный учебник, мы разработали комплекс фонетических упражнений на осознанную имитацию, который способен преодолеть фонетическую интерференцию.

В течение производственной практики разработанный комплекс упражнений был апробирован при обучении учеников одной из подгрупп 2Б класса МАОУ «Лицея № 3» города Екатеринбурга. Вступительное тестирование показало наличие более грубых фонетических ошибок во 2Б классе по сравнению с контрольной группой. Результат вступительного тестирования свидетельствовал о низком уровне развития произносительных навыков, высоком уровне фонетической интерференции.

Всего для методического пособия было разработано 48 упражнений. Все упражнения были подобраны в соответствии с темами школьной программы второго класса («My Family», «My Home», «My Birthday», «My Favorite Food», «My Animals», «At the Circus», «My Toys», «My Holidays»). Для методического пособия были выбраны 8 базовых тем учебника «Английский в фокусе. Spotlight 2», которые задействуют основную лексику. После проведения комплекса упражнений произносительные навыки учеников улучшились, а отрицательное влияние фонетической

интерференции уменьшилось. Полученные на практике результаты исследования подтвердили, что перечисленные упражнения на осознанную имитацию являются эффективными способами преодоления фонетической интерференции на начальном этапе обучения иностранному языку.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В своей работе мы исследовали отрицательное явление фонетической интерференции у детей младшего школьного возраста. Предметом исследования были способы преодоления фонетической интерференции на начальном этапе обучения иностранному языку. В ходе работы нами было разработано методическое пособие с комплексом фонетических упражнений, направленных на борьбу с фонетической интерференцией и сделан ряд выводов.

Рассмотрев принципы обучения фонетике и специфику фонетической интерференции на начальном этапе обучения, мы пришли к выводу, что на начальном этапе обучения одной из ключевых задач является формирование слухопроизносительной базы, на которой, в свою очередь, строится обучение устной речи. Фонетический подтип языковой интерференции – один из самых распространённых при обучении устной речи, он определяется как процесс, вследствие которого происходит отклонение от произносительной нормы изучаемого языка под влиянием фонетической системы родного языка. Важно помнить, что обучение слухопроизносительным и ритмико-интонационным навыкам на начальном этапе обучения должно строиться на артикуляторном подходе, который основан на сочетании имитации с аппроксимированным характером объяснения артикуляционных правил. Упражнения на начальном этапе следует основывать на трёх видах организационной работы: хоровой, парной и индивидуальной. Таким образом, без учёта явления фонетической интерференции при обучении детей младшего школьного возраста фонетические навыки учеников не могут быть сформированы.

После изучения роли и основных подходов к отбору фонетического минимума на начальном этапе обучения можно сделать заключение, что отбор языкового материала основывается на эмпирическом, лингвистическом



и прагматическом подходе. Эмпирический подход эффективен только на начальном этапе, так как основывается исключительно на методическом и лингвистическом опыте преподавателя. Лингвистический подход основан на следующих лингвистических характеристиках языковых явлений: сочетаемость и многозначность слов, семантическая и словообразовательная ценность, стилистическая нейтральность. В соответствии с прагматическим подходом языковые единицы отбираются на основании коммуникативных целей и частотности языковых явлений. При обучении фонетике также следует правильно отбирать фонетический минимум, который является материалом, подлежащим специальной отработке. Выделяют несколько принципов отбора фонетического материала: соответствие потребностям общения; стилистический принцип и принцип нормативности произношения, заключающиеся в отборе фонем, которые соответствуют академическому нормативному стилю произношения; учёт особенностей родного языка (отбор фонем, которые отличаются от фонем родного языка и вызывают у учеников трудности). Также при отборе фонетического минимума следует обращать внимание на обучение транскрипции.

Сравнивая ключевые особенности фонетических систем русского и английского языка, можно сделать вывод о необходимости учёта типологических особенностей фонетических систем двух языков при составлении упражнений на преодоление интерференции. При отборе материала стоит учитывать отличительные особенности фонетической системы английского языка, такие как дифтонгизация и трифтонгизация, произнесение согласных с придыханием, отсутствие палатализации согласных. Фонетическую интерференцию подразделяют на недифференциацию, сверхдифференциацию фонем и звуковую субституцию, а также выделяют три соответствующих группы фонем английского языка на основании специфики английской фонетической системы (фонемы, схожие с фонемами родного языка; фонемы,

отличающиеся существенными признаками, которые ошибочно кажутся схожими; фонемы, не имеющие аналогов в родном языке). Необходимо учитывать фонемы второй и третьей групп при обучении фонетике на начальном этапе обучения языку.

Проанализировав учебник по английскому языку для начальных классов «Английский в фокусе. Spotlight 2», мы пришли к заключению о том, что учебник имеет ряд положительных особенностей, таких как использование принципа устного опережения, который подразумевает первоначальное развитие устной речи, построение обучения на основе простых реальных речевых ситуаций общения при учёте возрастных и психологических особенностей младших школьников, формирование способности к ведению диалога культур, присутствие большого количества иллюстраций, песен, игр, сказок, разнообразных мультимедийных компонентов, включающих аудиозаписи упражнений, диалогов, песен и стихов. В каждой теме учебника имеются небольшие песни для прослушивания и последующего пения, которые можно задействовать в виде фонетической зарядки. Однако остальные фонетические упражнения, приведённые в учебнике, являются собственно упражнениями на осознанную имитацию и не отличаются разнообразием: они все соответствуют схеме «слушаем и повторяем за диктором». Подобные упражнения обычно задействуют фронтальную работу всего класса, что может послужить причиной невнимательности учеников к правильности и чистоте произношения звуков. В приведённых фонетических упражнениях учебника не делается упор на определённые звуки кроме вводного модуля, в основных модулях нет упражнений, с помощью которых ученики могли бы отработать фонетическую сторону новой лексики с помощью осознанной имитации.

Выделив главные типы и принципы фонетических упражнений на осознанную имитацию, можно сделать вывод, что обычная имитация без осознания особенности иноязычного звука недостаточно эффективна в

учебном процессе из-за высокого уровня фонетической интерференции. Упражнения на осознанную имитацию могут быть разделены на три группы: собственно упражнения на осознанную имитацию, в которых задачей является повторение за диктором или учителем с концентрацией внимания на каком-либо звуке; упражнения на осознанную имитацию с элементами активного слушания, в которых делается акцент на последующей работе с произнесённым звуком; упражнения на осознанную имитацию с элементами фонетических зарядок. Таким образом, данный тип упражнений охватывает все необходимые аспекты, которые надо учитывать при преодолении фонетической интерференции.

На основе полученной информации был разработан комплекс упражнений на осознанную имитацию, способствующий преодолению фонетической интерференции и соответствующий темам учебника «Английский в фокусе. Spotlight 2» для вторых классов: «My Family», «My Home», «My Birthday», «My Favorite Food», «My Animals», «At the Circus», «My Toys», «My Holidays». Всего для методического пособия было разработано 48 упражнений на осознанную имитацию, посвящённых преодолению фонетической интерференции, 20 из которых были внедрены с помощью эксперимента во 2 классе общеобразовательной школы.

Слухопроизносительные навыки учеников заметно улучшались после проведения упражнений на осознанную имитацию с элементами активного слушания, а также упражнения с элементами фонетических зарядок, содержанием которых являлись мини-диалоги и песни. Собственно упражнения на осознанную имитацию, повторение за диктором и учителем явились наименее эффективными, что было связано с тем, что на начальном этапе чёткости произношения не придаётся особого значения, а упражнения нацелены на приблизительное воспроизведение фонем, слов и фраз. Уровень сформированности фонетических навыков был определён в соответствии с

количеством допущенных ошибок в тексте до и после проведения эксперимента.

После проведения эксперимента заметно улучшились навыки у четырёх учеников: два ученика с низким уровнем произносительных навыков улучшили их до среднего уровня, два ученика со средним уровнем навыков достигли высокого уровня. Итоговый результат конечного тестирования экспериментальной группы свидетельствует об улучшении произносительных навыков учеников и снижении отрицательного влияния фонетической интерференции.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе. Учебное пособие. – М.: Изд-во «КомКнига», 2005. 232 с.
2. Аристова Е.А. Аристова Е.А., Протопопова О.В. О преодолении акцента в родной и иностранной речи пермских студентов-переводчиков // Вестник ПНИПУ. – Пермь, 2014. – №10. – С. 19 – 25. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-preodolenii-aktsenta-v-rodnoy-i-inostrannoy-rechi-permskih-studentov-perevodchikov> (дата обращения: 10.01.2018).
3. Багана Ж. , Хапилина Е.В. Акцент и ошибки как проявление интерференции // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2006. – №1. – С. 55 – 58. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktsent-i-oshibki-kak-proyavlenie-interferentsii> (дата обращения: 11.01.2018).
4. Баранникова Л.И. Сущность интерференции и специфика её проявления. Проблема двуязычия и многоязычия. – М.: Изд-во «Наука», 1972. – 94 с.
5. Будник Е.А. Лингводидактические аспекты изучения звуковой интерференции: на материале русско-португальского двуязычия: диссертация кандидата педагогических наук. – М., 2009. – 215 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004580334> (дата обращения: 10.01.2018).
6. Буланин Л.Л. Фонетика современного русского языка. – М.: Изд-во «Либроком», 2011. – 208 с.
7. Виноградов В.А. Интерференция // Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. Энциклопедия, 1990 – 685 с.
8. Виноградов В.А. К проблеме иностранного акцента в фонетике. – М.: Изд. моск. ун-та, 1976. – 64 с.

9. Вишневская Г.М. Интерференция и акцент (на материале интонационных ошибок при изучении неродного языка): дис. докт. филол. наук. – СПб., 1993. – 481 с.
10. Вишневская Г.М. Билингвизм и межкультурная коммуникация // Вестник ИвГУ. – 2001. – №1. – С. 67 – 76 – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docplayer.ru/36400089-Bilingvizm-i-mezhkulturnaya-kommunikaciya.html> (дата обращения: 10.01.2018).
11. Волкова Е.А. Категория «содержание обучения» в системе преподавания профессионально ориентированного иностранного языка и культуры // Молодой учёный. – М., 2014. – №8. – С. 772 – 775. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/67/11413/> (дата обращения: 10.01.2018).
12. Вольская Н.Б. Релевантные признаки интонационной интерференции (экспериментально-фонетическое исследование на материале акцентных ошибок русских студентов в английской речи). Дисс. канд. филол. наук. – Л., 1985. – 17 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/yazykovaya-interferentsiya-na-urovne-intonatsii-na-materiale-angliiskogo-yazyka> (дата обращения: 10.01.2018).
13. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – 7-е издание. – М.: Изд-во «Академия», 2013. – 336 с.
14. Ганиев Ж.В. Современный русский язык: фонетика, графика, орфография, орфоэпия: учебное пособие. – М.: Изд-во «Флинта», 2014. – 200 с.
15. Гловинская М.Я. Активные процессы в фонетике и орфографии // Современный русский язык: Активные процессы на рубеже XX–XXI веков. – М.: «Языки славянских культур», 2008. – 712 с.
16. Гутнова З.К. Методика обучения идиоматичной диалогической речи на продвинутых этапах обучения английскому языку в лингвистическом

вузе: диссертация кандидата педагогических наук. – М., 2000. – 209 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000297116> (дата обращения: 10.01.2018).

17. Джапаридзе З.Н. Перцептивная фонетика: основные вопросы. – Тбилиси: Мецниереба, 1985. – 118 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/241720/> (дата обращения: 10.01.2018).

18. Дьячков М.В. Проблемы двуязычия (многоязычия) и образования: пособие для учителей средних школ и преподавателей педучилищ и педагогических институтов. – М.: Изд-во «Просвещение», 1992. – 104 с.

19. Куприянова Н.Е. Формирование слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков на начальном этапе. – М., 2014. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/user/109537/page/uchebno-metodicheskaya-rabota> (дата обращения: 10.01.2018).

20. Любимова Н.А. Фонетическая интерференция. Учебное пособие. – СПб: Изд-во «ЛГУ», 1985. – 56 с.

21. Любимова Н.А. Интерференция звуковых систем: межъязыковой и внутриязыковой характер проявления в ситуации общения «носитель – не носитель данного языка» // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: в 15 т. – М., 2015. – Т. 11. – С. 173 – 177.

22. Методическая разработка урока английского языка по теме: «Amazing Animals». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/index.php/files/mietodichieskaia-razrabotka-uroka-anghliiskogho-iazyka-po-tiemie-amazing-animals.html> (дата обращения 15.01.2018)

23. Методическая разработка урока английского языка по теме: «Типичный английский дом». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<https://multiurok.ru/files/tipichnyi-anghliiskii-dom.html> (дата обращения 15.01.2018)

24. Миролюбов А.А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. – Обнинск: Изд-во «Титул», 2010. – 464 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/5769616/> (дата обращения: 10.01.2018).

25. Морозова И.О. Использование различных видов фонетических зарядок на уроках английского языка. – 2014. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://открытыйурок.рф/статьи/571090/> (дата обращения: 10.01.2018).

26. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во «ИКАР», 2009. – 448 с.

27. Пассов Е.И. Формирование произносительных навыков: учебное пособие. – Воронеж: НОУ «Интерлингва», 2002. – 40 с. (Серия «Методика обучения иностранным языкам», №10).

28. Порожняк Н.Ф. Развитие фонетических навыков у студентов неязыковых вузов // Молодой учёный. – М., 2014. – №9. – С. 556 – 559. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/68/11593/> (дата обращения 10.01.2018)

29. Примерная основная образовательная программа начального общего образования. Одобрена Федеральным учебно-методическим объединением по общему образованию. Протокол заседания от 8 апреля 2015 г. № 1/15. 330 с.

30. Реформатский А.А. Введение в языковедение: учебник для вузов. – 5-е изд., испр. – М.: Изд-во «Аспект Пресс», 2008 – 536 с.

31. Самуйлова Н.И. Вопросы лингвистического обоснования методики обучения произношению. – М.: МГУ, 1978 – С. 3 – 8.



32. Сборник скороговорок на английском языке. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vashgolos7.ru/skorogovorki-na-angliiskom-yazike.html> (дата обращения 13.01.2018)
33. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Астрель», 2010. – 272 с.
34. Стихи по теме «Семья». – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kenglish.ru/korotkie-stixi-na-temu-semya-family/> (дата обращения 15.01.2018)
35. Тарлышева Е.А. Фонетическая зарядка на занятиях по русскому языку как иностранному // Вестник Дальвтуза, 2014. – №1. – С. 94 – 98.
36. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – 2-е изд. – М.: Изд-во «Аспент пресс», 2000. – 351 с.
37. Уварова Т.П. К вопросу о фонетической интерференции или как говорить по-английски без русского акцента // Вестник МГУЛ – Лесной вестник, 2002. – С. 42 – 44. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-foneticheskoy-interferentsii-ili-kak-govorit-po-angliyski-bez-russkogo-aktsenta> (дата обращения: 10.01.2018).
38. Федотова Н.Л. Методика преподавания русского языка как иностранного (практический курс). – СПб: Изд-во «Златоуст», 2015. – 192 с.
39. Фонетический строй английского языка в сравнении с русским [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.langdrills.ru/articles/english-phonetics/comparison-of-english-and-russian-phonetics> (дата обращения: 14.01.2018).
40. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии Текст. // Языковая система и речевая деятельность. Изд. 2-е, стереотипное. М.: Изд-во «Едиториал УРСС», 2004. – С. 313 – 318.
41. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Изд-во «Флинта», 2017. – 350 с. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN9785976526082.html> (дата обращения: 12.01.2018).

42. Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики: учебное пособие для студ. филол. фак. – 3-е изд. – М.: Изд-во «Академия», 2002. – 160 с.

43. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. – М.: Изд-во «ИКАР», 2011. – 454 с.

44. Birthday invitations. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.pinterest.com/pin/823384744342399483/> (дата обращения 13.01.2018)

45. CanTeach. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.canteach.ca/elementary/songspoems17.html> (дата обращения 13.01.2018)

46. English Study Café. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.english-study-cafe.ru/index.php/prepodavatelayam/vneklassnaya-rabota/186-detskie-pesni/738-circus> (дата обращения 13.01.2018)

47. GenkiEnglish. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://genkienglish.net/underthesea.htm> (дата обращения 13.01.2018)

48. Gimson A. An Introduction to the pronunciation of English. – 8<sup>th</sup> edition. – London: «Routledge», 2014. – 410 p.

49. Lingualeo Poems. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lingualeo.com/ru/jungle/spring-is-green-summer-is-brigth-autumn-is-yellow-winter-is-white-100439> (дата обращения 15.01.2018)

50. Multimedia English videos. The weather song. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://multimedia-english.com/videos/kids/song/the-weather-song-kidsinglish-477> (дата обращения 15.01.2018)

51. Robertson C., Acklam R. Action Plan for Teachers: a guide to teaching English. – London: BBC, 2000. – 40 p. – [Электронный ресурс]. –

Режим доступа: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/action-plan-teachers>  
(дата обращения: 15.01.2018).

52. Slide Player. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slideplayer.com/slide/10002601/> (дата обращения 13.01.2018)

53. Slide Player. Tongue twister. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slideplayer.com/slide/6601111/> (дата обращения 13.01.2018)

54. Songs Collection for Kids and Children, Parts Of The House. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.youtube.com/watch?v=qO1\\_qYACNLE](https://www.youtube.com/watch?v=qO1_qYACNLE)

55. Super Simple Songs. After a while. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://supersimpleonline.com/song/after-a-while-crocodile/>  
(дата обращения 13.01.2018)

56. Super Simple Songs. My teddy bear. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://supersimpleonline.com/song/my-teddy-bear/> (дата обращения 15.01.2018)

## СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Быкова Н.И. Книга для учителя к учебнику «Английский в фокусе. Spotlight 2: Teacher's Book» для 2-го класса общеобразовательных учреждений. – 6-е изд. – М.: Изд-во «Просвещение», 2017. – 132 с.

2. Быкова Н.И. Рабочая тетрадь к учебнику «Английский в фокусе. Spotlight 2: Workbook» для 2-го класса общеобразовательных учреждений. – 6-е изд. – М.: Изд-во «Просвещение», 2017. – 80 с.

3. Быкова Н.И. Сборник упражнений к учебнику «Английский в фокусе. Spotlight 2» для 2-го класса общеобразовательных учреждений. – 7-е изд. – М.: Изд-во «Просвещение», 2018. – 120 с.

4. Быкова Н.И. Английский язык: учебник «Английский в фокусе. Spotlight 2» для 2-го класса общеобразовательных учреждений.– 8-е изд. – М.: Изд-во «Просвещение», 2017. – 148 с.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1

*Текст для проверки уровня произносительных навыков*

Hello! My name is Anna and I'm eight. I have got a big family and I love it very much.

*Критерии оценивания уровня произносительных навыков*

<i>Количество ошибок</i>	<i>Уровень произносительных навыков</i>
3 и менее	Высокий
4-5	Средний
6 и более	Низкий

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2

### **I. Собственно упражнения на осознанную имитацию**

#### **Тема «My Family»**

- Повторите за диктором слова (grandpa, mummy, daddy, grandma, sister, brother), обращая внимание на их произношение.

*При этом учитель отворачивается в сторону и отчётливым шёпотом произносит пройденные слова.*

- Повторите за учителем фразу «This is my...», записанную на доске, будьте готовы продолжить её словами (grandpa, mummy, daddy, grandma, sister, brother) и указать на соответствующее изображение в учебнике.

#### **Тема «My Home»**

- Прослушайте и повторите слова за диктором (table, chair, kitchen, radio, bed, living room, bath), обращая внимание на звуки [eɪ] и [ɪ]. После назовите все слова с данными звуками, которые вы слышали.
- Повторите предложения за учителем и попытайтесь целиком их воспроизвести, обращая внимание на произношение пройденных слов.

Where's daddy? He is in the living room.

Where's mummy? She's in the kitchen.

Where is grandma? She's in the garden.

Where's grandpa? He's in the bedroom.

### **Тема «My Birthday»**

- Повторите за диктором слова по теме (happy, sad, birthday, party, candles), обращая внимание на их написание, оно выводится на интерактивную доску. После выключения записи попробуйте воспроизвести произношение слов.

- Повторите за учителем песню-приглашение на день рождения, обращая внимание на произношение пройденных слов. Назовите слова по теме, которые встретились в песне.

My birthday is coming, my big day is near

Soon I'll be finishing my seventh year!

Mummy and daddy are having a party,

They say it's for me.

To make it even better,

Your smiling face we hope to see!

### **Тема «My Favorite Food»**

- Повторите за диктором и вспомните другие слова со звуками [i:] и [ɪ].  
Cheese [tʃi:z], chips [tʃɪps], ice-cream ['aɪskri:m], milk [mɪlk]

- Повторите за учителем, соединяя рифмующиеся слова в двух столбиках. Назовите слова по пройденной теме.

Cat

Lips

Cheese

Hat

Chips

Bees

### **Тема «My Animals»**

- Спойте песню, повторяя за учителем и хлопая в ладоши каждый раз, когда услышите звук [aɪ].

See you later, alligator.

After a while, crocodile.

Bye bye, butterfly.

See you again next time.

See you again next time.

- Спойте песню, повторяя за учителем, обращая внимание на слова со звуками [i:] и [ɪ]. После вспомните и перечислите все услышанные слова с данными звуками.

What can you see under the sea?

I can see a crab.

I can see a shark.

I can see a dolphin.

What can you see under the sea?

I can see a sea horse.

I can see a starfish.

I can see a jellyfish.

### **Тема «At the Circus»**

- Прослушайте и повторите слова за диктором (magician, clown, circus, chimp, swing, sing), обращая внимание на звуки [ɪ] и [i:]. Поднимите красную карточку, когда услышите их в слове.

- Спойте песню, повторяя за учителем и хлопая в ладоши каждый раз, когда услышите звук [aʊ].

At the circus in the town

There are acrobats and clowns

Big wheels that go round and round

And the swing goes up and down.

### **Тема «My Toys»**

- Повторите словосочетания за учителем 1 раз. Во время второго прослушивания закончите словосочетание сами, обращая внимание на первую произнесённую часть словосочетания.

Teddy bear, toy box, jack-in-the-box, toy soldier.

- Повторите за учителем пары слов, называя одинаковые или похожие друг на друга звуки, встречающиеся в обоих словах: small / box, fair / hair, toy / soldier. Обратите внимание на разницу между звуками [ɔ:], [ɒ], [əʊ], [ɔɪ], [eə].

### **Тема «My Holidays»**

- Повторите предложение за учителем, копируя его интонацию и обращая внимание на произношение новых слов.

*Класс выполняет упражнение по цепочке.*

It's raining! Put on your jacket.

It's raining! Take off your hat.

It's hot! Put on your hat.

It's hot! Take off your jacket.

It's sunny! Take off your coat.

It's sunny! Put on your shorts.

- Повторите предложения за диктором, обращая внимание на произношение гласных звуков [ɪ], [ɒ], [əʊ], [ʌ], [eɪ]. После того, как учитель задаст вопрос «What's the weather like?», будьте готовы ответить одним из предложений.

*Класс выполняет упражнение по цепочке.*

It's windy!

It's hot!

It's cold!

It's sunny!

It's raining!

## **II. Упражнения на осознанную имитацию с элементами активного слушания**

### **Тема «My Family»**



- Учитель произносит слова (grandpa, mummy, daddy, grandma, sister, brother), ученики повторяют слово за учителем, если в нём присутствует звук [æ]. Команда, участники которой сделали наименьшее количество ошибок, выигрывает.

- Учитель бросает ученикам по очереди мяч, называя звук, учащиеся повторяют звук за учителем и возвращают мяч, называя слово, с этим звуком. Например, учитель называет звук [ð], и после имитирования звука ученик называет слова по теме (mother, father, brother), в котором встречается данный звук. Во время игры педагог ведёт учёт ошибок обеих команд. Команда, сделавшая наименьшее количество ошибок, выигрывает.

### **Тема «My Home»**

- Учитель произносит слова и словосочетания (bed, table, radio, kitchen, house, tree house, bathroom, living room). Если в слове присутствует короткий гласный [ɪ] или долгий гласный [i:], ученики должны поднять правую руку. Если в названном слове есть согласный звук [t], ученики должны повторить это слово за учителем. Если в слове присутствует как названные гласные, так и согласный, то ученикам нужно поднять соответствующую руку и повторить слово. Команда, сделавшая наименьшее количество ошибок, выигрывает.

- Учитель пишет на доске слова (garden, chair, bedroom, bath, table) и читает их вместе с классом. Затем учитель показывает карточки с некоторыми звуками ([eɪ], [tʃ], [ə], [ð], [r], [æ]) каждой команде по очереди, задача учеников – прикрепить карточку рядом со словом, где встречается данный звук и произнести это слово. Если член команды допускает ошибку, то шанс даётся другой команде. Выигрывает команда, набравшее наибольшее число баллов.

### **Тема «My Birthday»**

- Учитель включает запись, ученики за диктором повторяют слова по теме (happy, sad, birthday, party, candles), обращая внимание на их написание,

которое выводится на интерактивную доску. После учитель выключает запись и просит отдельных учеников воспроизвести произношение некоторых слов. Команда, сделавшая наименьшее количество ошибок, побеждает.

- Учитель записывает на доску небольшое стихотворение:

I am happy, I'm not sad.

I am good, I'm not bad.

I am big , I'm not small.

I am short, I'm not tall.

Учитель читает стихотворение, объясняя значение непонятных слов, обращая внимание на трудности произношения отдельных фонем. Стихотворение несколько раз повторяется за учителем. После этого даются две-три минуты для заучивания наизусть. Текст на доске закрывается, и ученики должны прочитать его наизусть. От каждой команды выделяются два или три чтеца. За безошибочное чтение начисляются баллы; за каждую ошибку снимается один балл. Побеждает команда, набравшая больше баллов.

### **Тема «My Favorite Food»**

- На доске записаны слова: apples, burgers, chips, sandwiches, chocolate, ice-cream, cheese, milk. После того, как класс хором повторяет слова за диктором, задача каждой команды – прикрепить карточку с транскрипцией рядом с соответствующим словом и произнести его. Члены команды вызываются по очереди, если член команды допускает ошибку, то шанс даётся другой команде. Выигрывает команда, набравшее наибольшее число баллов.

- Учитель произносит слова (pizza, orange juice, bananas, chocolate, ice-cream, cheese), при этом некоторые слова намеренно произносятся с ошибками. При правильном произношении звука ученики должны поднять зелёную карточку и повторить слово за учителем, при неправильном – поднять красную карточку. Выигрывает команда, которая после подсчёта

баллов наиболее правильно оценит наличие или отсутствие ошибок в произнесённых словах.

### **Тема «My Animals»**

- Ученики повторяют слова за учителем. Обе команды должны найти и соединить рифмующиеся слова в пары. Побеждает команда, участники которой не допустили ошибок. Если все справились успешно, то баллы ставятся обоим командам.

Dog, hare, goose, frog, moose, bear.

- Каждому ученику выдаётся карточка с определённым звуком. Учитель читает вслух слова (cat, fish, frog, horse, bird, chimp). Ученики повторяют слово за учителем, затем их задача – поднять карточку, если они услышат свой звук. Например, учитель произносит слово «cat», класс повторяет слово хором за учителем. Ученик, на чьей карточке изображён звук [æ], поднимает её. Побеждает команда, участники которой допустили наименьшее число ошибок.

### **Тема «At the Circus»**

- Учитель произносит слова (magician, treat, chimp, green, mean, sing) адресуя их отдельным ученикам. Ученики индивидуально решают, есть ли в данном слове краткий звук [ɪ] и повторяют его за учителем. При повторении слова с длинной гласной [i:] команда не получает балл.

- Ученикам предлагается набор слов по теме (clown, circus, magician, chimp, sing, swing). Учитель читает слова из списка в произвольной последовательности. Задача каждой команды – найти прозвучавшие учителем слова и расставить их в порядке произнесения. Выигрывает команда, которая не допустила ошибок. Если все справились успешно, то баллы ставятся обоим командам.

### **Тема «My Toys»**

- Учитель выдаёт командам одинаковые наборы карточек с транскрипционными знаками согласных. Учитель читает слова по теме

(ballerina, toy, soldier, puppet), ученики повторяют слово хором за учителем. Их последующая задача – найти среди выданных карточек слово со звуком, который составляет контрастную пару с названным звуком. Используемые пары звуков – [b] и [p], [d] и [t], [z] и [s], которые различаются по звонкости и глухости.

- Учитель даёт классу задание: быстро сесть на стул, когда они услышат слово или словосочетание, начинающееся на звук [t]. Читаются следующие слова и словосочетания: soldier, teddy bear, small, jack-in-the-box, ballerina, toy, big, fair hair, toy box. Выигрывает команда, которая не допустила ошибок. Если все справились успешно, то баллы ставятся обоим командам.

### **Тема «My Holidays»**

- Учитель произносит небольшие предложения, бросая мяч одному из учеников.

It's raining! Put on your shoes.

It's cold! Put on your jeans.

It's hot! Take off your jacket.

It's sunny! Take off your coat.

It's windy! Put on your socks.

Учащийся должен поднять карточку с любым звуком, который присутствовал в предложении, и повторить соответствующее слово. Выигрывает та команда, участники которой допустили меньше ошибок.

- На доске записаны предложения, класс повторяет их за диктором. Рядом с предложениями вразброс прикреплены карточки со звуками [əʊ], [ʌ], [d], [ɪ], [eɪ], [w], [v], [r].

It's windy!

It's hot!

It's cold!

It's sunny!

It's raining!

Учитель задаёт вопрос «What's the weather like?», адресуя его одному из учеников. Задача учащегося состоит в том, чтобы ответить на него одной из фраз на доске и прикрепить карточку со звуком рядом с предложением, где он прозвучал. Выигрывает та команда, участники которой допустили меньше ошибок в произношении.

### **III. Упражнения на осознанную имитацию с элементами фонетических зарядок**

#### **Тема «My Family»**

- Прочитайте скороговорку вместе с учителем, обращая внимание на звук [ð], затем попробуйте произнести её самостоятельно. Назовите слова по теме.

Father, mother, sister, brother – hand in hand with one another!

- Прочитайте скороговорку вместе с учителем, обращая внимание на звук [b], затем попробуйте произнести её самостоятельно как можно быстрее.

Brother Brick borrowed brother's Beck blue backpack.

#### **Тема «My Home»**

- Прочитайте предложения вместе с учителем, назовите повторяющиеся звуки, затем попробуйте произнести все предложения самостоятельно как можно быстрее.

There's a kitten in the kitchen. I fry chicken in the kitchen. A fly flies into the kitchen.

- Прочитайте стихотворение, повторяя за учителем и обращая внимание на произношение знакомых слов. После назовите две комнаты дома, которые были упомянуты в песне.

This is the kitchen, this is where we cook and eat

Breakfast, lunch and dinner, it's so clean and neat!

This is the bedroom, this is where we sleep

When the day is over, into the bed I creep!

### **Тема «My Birthday»**

- Прочитайте скороговорку вместе с учителем, обращая внимание на повторяющийся звук, затем назовите данный звук и попробуйте произнести скороговорку самостоятельно как можно быстрее.

Pointed party hats are perfect for the party.

- Прочитайте скороговорку вместе с учителем, обращая внимание на произношение цифр и повторяющийся звук [f]. Какая цифра встретилась в скороговорке? Попробуйте произнести скороговорку самостоятельно как можно быстрее.

Five fat frogs ate five fluffy flies.

### **Тема «My Favorite Food»**

- Прочитайте скороговорки вместе с учителем, обращая внимание на звуки [b] и [p], затем назовите все слова с данным звуком и попробуйте произнести обе скороговорки самостоятельно как можно быстрее.

1) Bernie ate Blake's bubbly chocolate for brunch with Ben.

2) A four piece sized piece of pizza.

### **Тема «My Animals»**

- Прочитайте скороговорки вместе с учителем, обращая внимание на звуки [h] и [f], затем назовите все слова с данным звуком и попробуйте произнести обе скороговорки самостоятельно как можно быстрее.

1) How many houses had a horse if a horse could have a house?

2) Fresh fried fish, fish fresh fried.

### **Тема «At the Circus»**

- Прочитайте предложения вместе с учителем, обращая внимание на произношение слов: circus, clown. Затем попробуйте произнести все предложения самостоятельно.

Going to the circus, and I had a lot of fun. Looking at the clowns, they were funny on the run.

- Прочитайте скороговорку, повторяя за учителем и обращая внимание на произношение звуков [aʊ] и [əʊ]. После назовите и переведите слово, которое относится к теме.

Clowns grow glowing crowns.

### **Тема «My Toys»**

- Повторите два стихотворения за учителем по частям, затем полностью и самостоятельно, как можно быстрее, обращая внимание на произношение. Назовите слова по теме, которые встретились в стихотворениях и произнесите их.

1) My teddy bear is brown and has got big eyes

Once my daddy gave it to me as a surprise!

2) Here's a little teddy bear

If you're lonely, scared or blue

Hug him tight, he loves you!

### **Тема «My Holidays»**

- Прочитайте стихотворения вместе с учителем, обращая внимание на произношение слов, обозначающих времена года. Затем попробуйте произнести стихотворения самостоятельно.

1) Spring is green,

Summer is bright.

Autumn is yellow,

Winter is white.

2) In the summer it is hot.

In the winter it is not.

In the spring there are flowers.

In the autumn there are showers.